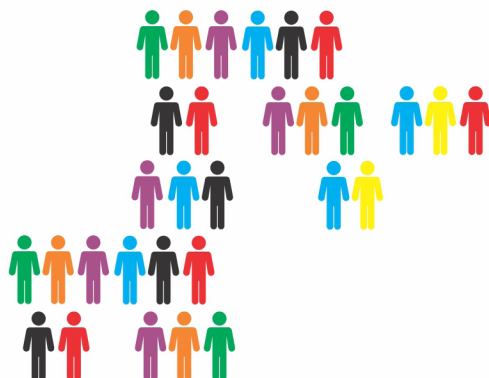
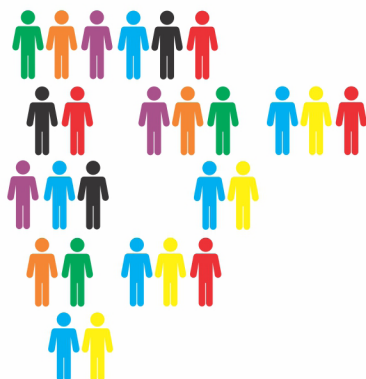


Jenerton Arlan Shütz
Cláudia Fuchs
Edinaldo Enoque da Silva Junior
Guacyra Costa Santos
(Organizadores)



Escola e Universidade: Cercanias da pesquisa



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Jenerton Arlan Schütz
Cláudia Fuchs
Edinaldo Enoque da Silva Junior
Guacyra Costa Santos
(Organizadores)

**ESCOLA E UNIVERSIDADE: CERCANIAS DA
PESQUISA**

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2020

Copyright © Editora Ilustração

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Diagramação: Fábio César Junges

Capa: Tiago Beck

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação e universidade : cercanias da pesquisa / organizadores:
Jenerton Arlan Schütz ... [et al.]. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.
260 p. ; 21 cm

ISBN 978-65-990314-2-7

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino superior. I.
Schütz, Jenerton Arlan (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2020

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora
Ilustração

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Ilustração
Tiragem: 100 exemplares

Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057

E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madrid, Espanha
Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Denise Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, RS, Brasil
Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Héctor Virgílio Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, RS, Brasil
Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
----------------	----

Jenerton Arlan Schütz

O ELOGIO DA TRANSMISSÃO: NA CONTRAMÃO DOS PEDAGOGISMOS CONTEMPORÂNEOS	13
--	----

Jenerton Arlan Schütz

Guilherme Schwan

O CONHECIMENTO COMO CENTRALIDADE NA EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO EM EVIDÊNCIA	33
---	----

Aline Maria Zampieri

Luana Rodrigues dos Santos

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DE REGULAMENTO DISCIPLINAR DISCENTE EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE ORIENTAÇÃO DE CONDUTAS	45
---	----

Camila Capucho Cury Mendes

Mauricio Alves Mendes

ESCOLAS E VIVÊNCIAS: A BUSCA CONSTANTE POR APRENDIZAGENS CONTEMPORÂNEAS	59
--	----

Dicison Prestes da Silveira

Etyane Goulart Soares

OS ESPANTALHOS DA EDUCAÇÃO: UM CENÁRIO DE
ASSOMBRO 69

Guacyra Costa Santos

Pyerre Ramos Fernandes

Rivaldo Vicente da Silva

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO MÍNIMO EXISTENCIAL EM
FACE DO PRINCÍPIO DA RESERVA DO POSSÍVEL 83

Cristina Rezende Eliezer

Helena Maria Ferreira

Daniely Maria dos Santos

RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EM UM PROJETO DE
EXTENSÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA 97

Isabela de Oliveira Campos

“A CIGARRA E A FORMIGA”: CONTRIBUIÇÕES DA
FÁBULA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS 113

Jocelma Gusmão Barreto Lima

A PRODUÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA
LEI 10.639: AQUILOMBAR PARA EDUCAR? 129

Luciane Silva

OS ESCRAVOS DA SOMBRA: UMA REFLEXÃO SOBRE A
INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALBINISMO NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA 141

Luzinete Viana Lima

Guacyra Costa Santos

Nayara Alves de Sousa

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS MASSIVE OPEN ON-LINE COURSE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....157

Josy Helena Murcia

Marcus Vinícius Neves Araújo

Alexandra Bujokas de Siqueira

CONCEPÇÕES DE FUTUROS(AS) PEDAGOGOS(AS) SOBRE A IMPORTÂNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADES EM SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA.....173

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

UMA TRILHA PELAS RESERVAS POÉTICAS DO PENSAMENTO HUMANO.....191

Tânia Silva Novais

Rivaldo Vicente da Silva

Guacyra Costa Santos

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: INTERFACE DAS PRÁTICAS SOCIAIS E HUMANAS205

Rodrigo Guedes de Araujo

AS DESIGUALDADES SOCIAIS E OS DESAFIOS DOS ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL.....219

Carla Caroline Cunha Bastos

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO CAMPO E A (RE) INSERÇÃO DOS SUJEITOS NA ESCOLA E NO MERCADO DE TRABALHO.....	239
--	-----

Rodrigo Guedes de Araujo

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA.....	253
---	-----

Antonio Escandiel de Souza

Fábio César Junges

Vânia Maria Abreu de Oliveira

PREFÁCIO

Sabemos que a construção da cultura supõe que os criadores (científicos, artísticos, filosóficos) comunicam entre pares (correspondências, via internet, revistas, jornais, artigos, eventos) e comunicam à humanidade, ao público em geral, a verdade é que, sem essa comunicação entre as gerações que a escola e a universidade proporcionam, o elo da criação cultural não se manteria.

Só essa comunicação entre gerações pode fazer participar cada criança ao mundo e no mundo que os humanos construíram, modificaram e aperfeiçoaram. A escola e a universidade são, justamente, invenções recentes e que se configuraram como capazes de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural (científico, filosófico, artístico) adquirido pelas gerações anteriores.

Só pelo ensino, isto é, pela comunicação assimétrica (desigual) de um saber entre sujeitos diferentemente situados face a esse saber (professor e aluno) é que esse patrimônio pode continuar a ser salvo e prolongado, conservado e renovado.

Sem a escola e a universidade, a ciência seria impossível! O humano é o único animal que ensina e aprende, só por isso que pode produzir cultura (ciência, arte, filosofia), por isso, o humano é uma espécie aprendente, isto é, capaz de aprender com o Outro.

Se os humanos fossem imortais, poderia haver a construção de uma cultura sem que a escola e a universidade tivessem sido necessárias. Haveria uma circulação horizontal dos saberes adquiridos livremente pelos sujeitos na eternidade das suas vidas, entre pares, na amizade das suas relações comunicativas. Então, os homens poderiam instituir tradições e mesmo constituir uma cultura sem terem tido necessidade de escolas e universidades. Os deuses não vão à escola e nem à universidade! Não apenas por já saberem de tudo e tudo, mas também porque, ainda que não soubessem, teriam à sua disposição todo o tempo para aprender.

Mas os humanos não são imortais e a fragilidade da vida humana veio impor a exigência da escola, da universidade, a urgência do ensino e da educação. Para vencer a linearidade irreversível do tempo, os homens tiveram que criar novos mecanismos de transmissão dos saberes das gerações anteriores às gerações futuras, relações de ensino marcadas por uma diferente e desigual relação ao saber dos sujeitos comprometidos nessa relação.

Sem eles, seríamos como as abelhas, eternamente repetindo os mesmos gestos e palavras. Desde a Academia de Platão, a escola e a universidade são essas instituições, esses lugares de transmissão do legado cultural entre gerações pela qual o humano pode conquistar a eternidade, não individual, mas da cultura, do legado humano.

Escola e Universidade inscrevem, no caminhar sempre para diante da condição humana, o retorno, o regresso ao legado cultural do passado e, assim, dão continuidade ao elo da criação. Todo aquele que entra e sai da escola e da universidade se constitui em um sucessor, alguém que herda do passado, alguém que sucede, que vai atrás, à raiz, ao início, à fonte, e que, por isso, somente por isso, está em condições de continuar, de construir um futuro. Este é, portanto, o propósito deste livro. Boa leitura!

Jenerton Arlan Schütz

Verão de 2020.

O ELOGIO DA TRANSMISSÃO: NA CONTRAMÃO DOS PEDAGOGISMOS CONTEMPORÂNEOS

Jenerton Arlan Schütz¹
Guilherme Schwan²

1 Notas introdutórias

Nos tempos que seguem proliferam inúmeras críticas à escola, que vão desde a acusação de doutrinação, alienação, disciplinarização, homogeneização, temas superficiais, centralização no ensino, pouco espaço para a autonomia, pouco protagonismo estudantil, a não aceitação dos interesses e das necessidades do aluno. Acusa-se a escola, ainda, de não proporcionar a devida preparação dos alunos para a vida real, de não flexibilizar a sua formação e de oferecer um espaço pouco atrativo e prazeroso para os alunos. Com base em tais acusações, não raras vezes, entra em cena pública a questão da necessidade de reformar radicalmente a instituição escolar.

Nessa direção, nada mais justo do que ouvir e satisfazer as suas necessidades do aprendente, afinal, é isso que o fará feliz e, nada de perturbações e/ou dificuldades. Eis o motivo de o próprio processo da aprendizagem exigir um caráter fácil, atraente, prazeroso, emocionante, além de muitas outras coisas mais. Trata-se de uma educação que possa servir ao mercado³, aos projetos pessoais, em suma, almeja-se tornar a

1 Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí). Professor da Rede Pública de Ensino do Município de Santo Ângelo/RS. E-mail: Jenerton.xitz@hotmail.com

2 Mestrando em Ensino de Ciências (UFS). Professor da Rede Pública de Ensino do Município de Santo Ângelo/RS. E-mail: guilhermeschwan@gmail.com

3 Lembramos das fundações e instituições que estão por de trás das reformas em voga no Brasil: Entre tantas, destacam-se: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú

escola mais aprazível e mais conformada com os desejos dos aprendentes.

Além disso, os discursos pedagógicos contemporâneos (pedagogismos) querem a descolarização da escola, destituem o professor de seu lugar e seu ofício, dão um novo lugar para o aluno, destituem o ensino e instituem a aprendizagem. Nessa direção, a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento (natural), ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real, etc.

A escola, desse modo, está despojada de qualquer sentido intrínseco, ela fica à mercê da ilusão pelo “*pathos do novo*”⁴. Ilusão de que se nutrem as modernas teorias educacionais – com frequência constituídas de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo – e cujo propósito é revolucionar todo o sistema educacional (SCHÜTZ, 2017a). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes da tradição (a transmissão) são considerados ultrapassados e inúteis.

Frente a esse fundo da “escola tradicional”, se enuncia sempre a mesma chantagem de que os tempos mudaram, de que entramos em um novo paradigma, da adaptação ao novo e ao inevitável. Tudo isso, segundo Larrosa e Rechia (2018), de que os modos de fazer escola são rígidos, estáticos e imóveis, enquanto que o contexto social e econômico está mudando, as formas culturais e de vida estão se transformando profundamente, as inovações pedagógicas (sobretudo tecnológicas) são contínuas.

A mensagem subjacente é que a escola está antiquada, que precisa se renovar, que essa renovação significa adorar um espírito criativo, prazeroso, lúdico e, é claro, participativo, aberto à sociedade e sensível

Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Indagamos: O que pretendem as fundações ao “investirem” em educação, senão encontrar nela uma fonte para os seus rendimentos, em que o humano se revela tão somente em seu potencial produtivo?

4 Pathos do novo é um conceito utilizado por Arendt (2013) para denominar o afã das sociedades modernas pelo novo e o consequente rechaço ao velho (tradição).

às mudanças e, evidentemente, adotando maneiras lúdicas, cooperativas e colaborativas de aprendizagem. No estudo de Radetzke (2019), por exemplo, a autora considera a escola atual como arcaica e marcada por um ensino na transmissão de conhecimentos.

Nessa direção, o presente capítulo tematiza a importância da transmissão no âmbito escolar, transmissão esta que segue paulatinamente criticada e considerada fora de moda. O fato de o âmbito social ter sofrido várias mudanças, tornando-se, segundo Bauman (2001), líquido. Tal liquidez chega também às escolas, considerando-a atrasada e exigindo a sua urgente transformação (só não se sabe para onde). Na primeira parte do texto dedicamo-nos a apresentar as críticas endereçadas à escola através dos diversos pedagogismos contemporâneos; por conseguinte, apresenta-se a especificidade da escola, a saber, a transmissão do patrimônio histórico e cultural construído pela humanidade. Infelizmente o movimento que realizamos se inscreve na defesa da instituição escolar, recorrendo à sua origem e ao seu brilho, isto é, que faz uma escola ser escola e não outra coisa (um shopping, uma sala de jogos, um café, um parquinho).

2 Os pedagogismos contemporâneos e a desescolarização da escola

Assistimos hoje à desvalorização crescente da transmissão. Pelo menos de saberes/conhecimentos/ensino. Por outro lado, se faz uma valorização extrema de outras formas de transmissão (valores, moralidades, cidadania...). O que acontece, porém, é que os críticos da mesma, fazem a transmissão de inúmeras outras ideias e concepções, sem se darem conta de que a estão fazendo. A barbárie da inovação (do *pathos* do novo) ajuda a desvalorizar ainda mais a transmissão. Professores, gestores, secretários e demais profissionais da educação são facilmente infectados e seduzidos por perfumarias que prometem maravilhas e mudanças paradigmáticas extraordinárias, passivamente. Tirar a centralidade do ensino e jogar a centralidade para a aprendizagem é, conforme Biesta (2017), seguir a transação econômica.

Na leitura de Masschelein e Simons (2017), os críticos acusam a escola de ser culpada de várias formas de corrupção. De qualquer modo, todas as críticas partem da premissa de que a educação escolar e a

aprendizagem devem ter ligações mais claras e visíveis com o mundo, do modo como este é experienciado pelos jovens, e com a sociedade como um todo. Não obstante, os discursos que exigem que a escola seja mais prazerosa, mais centrada aos interesses dos alunos, às suas necessidades, tem a ver com isso.

Outrossim, acusam a escola, ainda, da seguinte maneira: os alunos não gostam de ir à escola, dizem que aprender não é prazeroso e divertido, que o aprendizado é doloroso. Além disso, os professores são chatos e são “[...] um dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 16). Enquanto que os professores populares (bons para os alunos), na verdade, são aqueles que não ensinam nada, transformam a aula em qualquer coisa, mesmo em aula, fazem qualquer coisa, menos dar aula. Os moderados dirão que o ideal é encontrar uma justa medida entre o trabalho e o lazer, e o ideal continua sendo uma aprendizagem lúdica. O tédio é, para eles, mortal.

Não bastasse, os acusadores da escola hodierna afirmam que o que motiva os alunos é a informação sobre a utilidade do que eles estão aprendendo, juntamente com a capacidade de fazer suas próprias escolhas sobre o que aprendem. Contudo, a escola, dizem eles, está para além disso (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). A escola priva os jovens dessas oportunidades⁵.

Para Masschelein e Simons (2017, p. 17):

A escola, argumenta-se, é essencialmente conservadora: consiste no professor como um representante da geração mais velha, no currículo como as expectativas cristalizadas da sociedade, e no próprio ensino como a atividade preferida do corpo docente. A escola é, assim, o porta-estandarte de estagnação.

Não obstante, daí decorre a argumentação que se ouve repetidas vezes: se a escola deve ter e quer ter um futuro, então ela deve se dedicar a criar um ambiente de aprendizagem que coloque os talentos dos alunos, as suas escolas e as necessidades deste em primeiro lugar. A escola,

5 Não por acaso encontram tanto espaço práticas e experiências educacionais que deixam a liberdade de o aluno escolher o que quer aprender e quando. Lembramos aqui da Escola da Ponte, das práticas da Escola de Summerhill e, inclusive, da proposta do “Novo Ensino Médio” brasileiro, que deixa aos alunos a escolha de um itinerário formativo.

segundo os seus críticos, se quiser sobreviver tem que adotar uma postura mais flexível, prazerosa e de mobilidade, precisa destituir a centralidade no ensino, no professor e impor o ponto arquimediano no aluno.

Esse modo de pensar propõe que cada aluno construa seu próprio conhecimento a partir de experiências próprias. Cabe ao ‘professor facilitador’ envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem e deixar de ser apenas uma fonte de informação e conhecimento. A relação entre professor e aluno é simétrica, não há diferença entre ambos, são parceiros, amigos (bailando o que se entende por autoridade pedagógica). Em consequência, a aprendizagem tornou-se muito mais central na compreensão do processo educacional. Noções como “servir de andaime” têm ajudado a fornecer uma perspectiva em que o ensino pode ser facilmente redefinido como apoio a facilitação para a aprendizagem. Com isso, assume-se que o conhecimento e a compreensão são ativamente construções do aprendente, e não do professor para o aluno.

Não diferente, conforme Lima (2000), o papel do professor não é a de explicar, e sim a de propor atividades que levem o aluno à compreensão, não é necessário ensinar nada às crianças, elas precisam apenas de clima estimulador que possibilite a estruturação de seu comportamento. Na mesma direção, Burke (2003, p. 49) considera que a aprendizagem “é um processo construtivo interno do aluno e não um processo depositário de fora para dentro”.

Em consonância, para Schütz (2017b, p. 50), nesta perspectiva

[...] o aluno seria o autor principal da construção do conhecimento, isto é, por sua própria capacidade de raciocínio o aluno estaria apto para construir o conhecimento, desenvolver suas habilidades e resolver seus problemas. Resta ao professor se tornar um sujeito de vários adjetivos: um animador, um apresentador, um simples colaborador ou corriqueiramente denominado de facilitador de todo processo. Recebe os adjetivos pois nessa modalidade de ensino e aprendizagem o que se deve levar em consideração é o aluno, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, estando todo o processo de aprendizagem centrado no aluno e no seu potencial de habilidades.

À luz dessa e inúmeras outras críticas endereçadas à escola, não é de se estranhar que muitos defendam a necessidade de se reformá-la radicalmente. A lista de reformas é longa, conforme Masschelein e Simon

(2017, p. 19) apontam:

[...] a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de uma forma real, etc.

Poderíamos incluir nesta lista a necessidade de a escola se centrar no desenvolvimento de competências e habilidades, tal como propõe a reforma do Ensino Médio brasileiro, além da alternativa de os alunos escolherem o que seria “melhor” para o seu percurso formativo. Em síntese, trata-se de um movimento que parte da perspectiva de que o sentido da instituição escolar é o de “[...] otimizar o desempenho de aprendizagem (individual)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 19).

Com o avanço absurdo das tecnologias de informação e de comunicação, os críticos da escola consideram que seja possível permitir o direcionamento do ensino para a aprendizagem diretamente sobre o aluno (individual). A aprendizagem se torna perfeitamente adaptada às necessidades do próprio aluno. Nesse sentido, a própria aprendizagem, o ato de aprender, se torna divertido e prazeroso. Inclusive, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e momento.

Nessa direção, a sala de aula, como unidade central da escola em que um professor reúne os alunos que são dependentes dele por um curto tempo, é uma ideia obsoleta. Afinal, a sala de aula é um espaço de passividade, de tédio e de constantes desapontamentos, por parte dos alunos e dos críticos da instituição escolar.

O lema dos pedagogismos atuais é, como vimos, a substituição dos conteúdos (rígidos e relativamente duradouros) por competências (flexíveis e mutantes, suscetíveis de treinamento e retreinamento permanente) e, de modo mais geral, a substituição da cultura do ensino (transmissão de saberes) pela cultura da aprendizagem, tudo isso de aprender a aprender, ao longo da vida, em qualquer lugar e hora e, preferencialmente, com a ajuda das novas tecnologias. Definitivamente, para Larrosa e Rechia (2018, p. 396-397),

[...] tudo isso corresponde à emergência da aprendizagem como

principal força produtiva (e, portanto, capitalizada) da sociedade do conhecimento, ou da informação, ou do que nós chamamos o capitalismo cognitivo. Essa cultura da aprendizagem inclui o que se tem chamado de capitalismo emocional ou libidinal, que converte o desejo em força produtiva. A lógica de quebrar os vínculos, tudo que é sólido e duradouro, e liberar a imaginação e o desejo. Passar do sólido ao líquido [...] e, com isso, apontar-se para o desprezo ao velho, ao antiquado, ao que dura ou, o que dá no mesmo, à obsolescência programada. [...] agora é o aluno (e não o saber) que é o protagonista.

Nessa direção, o movimento dos críticos e reformadores é o de ver a escola, especificamente, como funcional, isto é, funciona para algo. A escola é vista como um agente que contribui para um fim, um propósito, a saber, estimular a aprendizagem, viver a experiência dos alunos, desenvolver o talento, dominar habilidades, transmitir valores e moralidades, etc etc. Pensar desse modo a escola corresponde apenas a sua funcionalidade e não àquilo que seria próprio da instituição, ou seja, que faz a escola ser escola. Os críticos e reformadores dificilmente pensam duas vezes sobre o que faz uma escola ser uma escola. Consideram a questão do propósito e da funcionalidade da escola, contudo, ignoram a questão do que constitui sua quinta-essência: o que, em si, a escola faz e qual propósito serve?

Essas perguntas norteiam a nossa defesa sobre a necessidade da transmissão na educação escolar, a importância do ensino, do conhecimento, do professor e do aluno enquanto relação desigual, do esforço, da disciplina, dos estudos, enfim, de tudo aquilo que os pedagogismos contemporâneos adotam como crítica e consideram ultrapassado para os contextos hodiernos.

3 O elogio da transmissão e a defesa da escola

É recorrente a afirmação dos professores que estes não querem transmitir, a palavra transmissão se tornou maldita e condenada no âmbito da educação escolar. Para muitos, a escola não serve para transmitir, mas sim para facilitar a aprendizagem dos alunos. Como se as crianças tivessem que descobrir outra vez tudo, do princípio, sem terem a oportunidade de se colocar na posição de alguém que escuta e recebe dos

mais velhos o que eles têm a transmitir⁶.

Evidentemente, não discordamos que o indivíduo possui a capacidade de interpretar fatos de modo subjetivo, sem relação com outro. Porém, poderíamos nos indagar como o aluno fará tudo isso sem o embasamento do patrimônio de conhecimentos adquirido pelas gerações anteriores? Há possibilidade do aluno se desenvolver sem referências do passado, da tradição, do velho? Como o aluno dará continuidade ao elo da criação/geração? Sabemos que os seres mais desenvolvidos – representantes do mundo, são a chave de desenvolvimento para os seres menos desenvolvidos – recém-chegados (DUARTE, 2003). É partindo das gerações anteriores e dos adultos que se pode ensinar a um recém-chegado em fase de desenvolvimento.

Só a transmissão entre gerações pode fazer participar cada criança ao mundo e no mundo que os humanos construíram, modificaram e aperfeiçoaram. A escola é, justamente, essa invenção recente e que se configurou como capaz de transmitir às novas gerações o patrimônio cultural (científico, filosófico, artístico) adquirido pelas gerações anteriores. Só pelo ensino, isto é, pela comunicação assimétrica (desigual) de um saber entre sujeitos diferentemente situados face a esse saber (professor e aluno) é que esse patrimônio pode continuar a ser salvo e prolongado, conservado e renovado. Sem a escola, a ciência seria impossível!

Por que é que há, ainda hoje, a necessidade de se fazer o elogio da transmissão? Não seria óbvio afirmar que a escola é uma instituição de ensino inventada pela sociedade para introduzir as crianças no mundo? Não seria óbvio considerar que a escola é um lugar onde os alunos, indiferente de seus antecedentes, são abastecidos com tudo aquilo que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade?

Importa destacar que o humano é o único animal que ensina e aprende, só por isso que pode produzir cultura (ciência, arte, filosofia). O humano é, portanto, uma espécie aprendente. Se não pensasse, não criaria a ciência, nem as artes, nem cultura e, pelo fato de ser um animal que sabe se comunicar com as outras gerações, ele comunica aos seus pares

6 Transmitir: Trans significa justamente através de. O mitir, do verbo latino *mitto*, *misí*, *missum* significa soltar, largar, enviar. Assim, transmitir significa enviar algo através de, enviada de um lado para o outro, portanto, atravessa alguma coisa.

aquilo que pensa, os conhecimentos, os projetos, as ideias. Além disso, por ser um animal que ensina, ele transmite às gerações mais novas o patrimônio cultural que recebeu e ajudou a constituir e que, unicamente desse modo, é susceptível de continuidade e durabilidade.

Se os humanos fossem imortais, poderia haver a construção de uma cultura sem que a escola tivesse sido necessária. Haveria uma circulação horizontal dos saberes adquiridos livremente pelos sujeitos na eternidade das suas vidas, entre pares, na amizade das suas relações comunicativas. Então, os homens poderiam instituir tradições e mesmo constituir uma cultura sem terem tido necessidade de escola. Os deuses não vão à escola! Não apenas por já saberem de tudo e tudo, mas também porque, ainda que não soubessem, teriam à sua disposição todo o tempo para aprender.

Mas os humanos não são imortais e a fragilidade da vida humana veio impor a exigência da escola, a urgência do ensino e da educação. Para vencer a linearidade irreversível do tempo, os homens tiveram que criar novos mecanismo de transmissão dos saberes das gerações anteriores às gerações futuras, relações de ensino marcadas por uma diferente e desigual relação ao saber dos sujeitos comprometidos nessa relação.

Sem eles, seríamos como as abelhas, eternamente repetindo os mesmos gestos e palavras. Desde a Academia de Platão, a escola é essa instituição, esse lugar de transmissão do legado cultural entre gerações pela qual o humano pode conquistar a eternidade, não individual, mas da cultura. Só a escola inscreve, no caminhar sempre para diante da condição humana, o retorno, o regresso ao legado cultural do passado e, assim, dá continuidade ao elo da criação. Todo aquele que entra e sai da escola se constitui em um sucessor, alguém que herda do passado, alguém que sucede a, que vai atrás, à raiz, ao início, à fonte, e que, por isso, somente por isso, está em condições de continuar, de construir um futuro.

A escola inventada pelos gregos há 2500 anos, é o lugar da transmissão às novas gerações do conhecimento petrificado – saberes que levaram séculos para se construírem – adquirido pelas gerações anteriores. Aqueles que nascem no mundo ainda não o conhecem, eles são como estrangeiros neste lugar, necessitam ser familiarizados com seus saberes

e suas práticas, além de aprender as linguagens para serem capazes de se sentir “em casa” neste mundo.

Para Mattéi, “é precisamente a criança, pais em grego, que precisa receber uma pedagogia, uma formação como criança, a fim de aceder aos conhecimentos dos adultos e entrar no mundo dos homens” (MATTÉI, 2002, p. 203). É nesse sentido que a pedagogia tem o dever de conduzir a criança, e não esta conduzir a pedagogia. Centrar os processos educativos na criança é um efeito de barbárie que destrói, não só a escola e o professor, mas o próprio aluno, uma vez que não lhe é permitido se “des-centrar” sobre o outro e realizar o projeto essencial da cultura. Nessa direção, para que os pedagogismos contemporâneos se esqueçam que a criança “muda” e se torna adulta, enquanto que um centro, por definição, não muda jamais. Se abandonarmos as crianças à própria sorte, percebemos imediatamente que, apesar das modas atuais, ela não é tudo, ela é nada.

Transferir-se o ponto arquimédiano para a criança significa que deve, se quiser se “elevar” até os saberes requeridos, puxar-se a si mesma pelos cabelos, para fora de sua ignorância, analogamente como o inefável barão prussiano. A não-diretividade que marca os pedagogismos atuais representam o abandono da criança, deixam a criança a si mesma, ou seja, deixam-na à sua confusão perante um mundo que lhe é estranho e que não conhece profundamente.

Nada será mudado na pedagogia se se centrar a escola no aluno visando pôr os conhecimentos ao nível dele em vez de se pôr o aluno ao nível dos conhecimentos. Transmite-se saberes teóricos, isto é, teóricos vem da palavra teoria, que é uma palavra lindíssima, que, por sua vez, vem do étimo grego *theoria*, que significa visão, contemplação. Por isso, o ensino é definido como o processo de “dar a ver”. Dar a ver, exatamente, por esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objeto de transmissão discursiva (POMBO, 2002).

A escola, conforme Masschelein e Simons (2017), sempre foi necessária para ensinar às crianças as coisas que eles não poderiam aprender em seu ambiente natural (de aprendizagem). Quando essa necessidade desaparecerá a escola também irá desaparecer. E, a aprendizagem se

tornam, mais uma vez, algo “natural”, onde a única coisa que importa é a distinção entre ambientes de aprendizagem “ricos” e “pobres”. Tchau, escola! Importa destacar que todas as sociedades humanas tiveram aprendizagem, mas não escola.

Podemos afirmar que a escola não é aquilo que se pensa contemporaneamente a partir das reformas em pauta: a escola não é um lugar para a formação de competências e habilidades, segundo e seguindo uma suposta funcionalidade social, ou então de substituir os conteúdos (rígidos, duradouros, lentos, exigentes) por competências (flexíveis, mutáveis, sempre suscetíveis de treinamento e retreinamento), trata-se de um discurso anti-escolar/educativo e anti-institucional, incorporando, inclusive, uma roupagem ideológica e mercadológica.

Para Lajonquiére (2002), os pedagogismos contemporâneos provocam no professor o deslocamento da posição de sujeito suposto do saber, abolindo sua autoridade de mestre e, conseqüentemente a renúncia do ato educativo, alimentando diversas formas de manifestações de camaradagem simpática como meio de estabelecer supostamente uma melhoria na relação professor-aluno.

Consideramos que na perspectiva dos pedagogismos contemporâneos, a relação educacional é composta por uma simetria entre professor e aluno, dito de outra forma, há uma igualização e um nivelamento das relações intergeracionais (crianças e adultos, alunos e professores). Carvalho (2014, p. 821) pondera que:

Inerente ao ofício do professor, essa responsabilidade é a fonte mais legítima da autoridade do educador frente aos educandos; é o que lhe confere um lugar institucional diferente daquele reservado a seus alunos. Ora, enquanto a marca do caráter político de uma relação é seu compromisso com a igualdade entre os que nela estão envolvidos, a de uma relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da assimetria de lugares como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida e ao mundo (grifo nosso).

Já no entendimento de Savater (2012, p. 101),

É um disparate aplicar rigorosamente, desde a pré-escola, o

princípio democrático de que tudo deve ser decidido entre iguais, pois as crianças não são ‘iguais’ a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais. Elas são educadas justamente para que mais tarde cheguem a ser iguais em conhecimentos e autonomia.

Reconhecer a assimetria na educação é fundamental, caso contrário, leva a crer que se esquece de uma das razões principais de se engajar na educação, a saber, a de “[...] descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (BIESTA, 2017, p. 41). Dito de outro modo, segundo Fensterseifer (2013, p. 134, grifo nosso),

É sempre importante não esquecermos que o que funda uma relação pedagógica não é uma determinação divina, nem natural, nem do poder da força, mas uma racionalidade fundada no poder argumentativo que determinados conhecimentos propiciam, e que, por não estarem disponíveis igualitariamente entre alunos e professores justificam essa relação. *Nesta relação desigual é que reside a diferença fundamental entre relações pedagógicas e relações políticas em uma sociedade democrática, pois nesta última o pressuposto é justamente uma situação de igualdade fundante, enquanto na primeira o objetivo é a paulatina redução de uma desigualdade fundante.*

Nesse movimento, é importante lembramos que a escola é um lugar à parte, um lugar que rompe, desativa e tensiona os fluxos diários, que rompe com a pressa, com as necessidades imediatas e espontâneas, com o intuito de mostrar a cada aluno aquilo que vale a pena desejar. Por isso as escolas têm portas e muros, os muros separam, mas também protegem as crianças, impossibilitam que as crianças vão para onde quiserem ir, que protegem as crianças da família, do shopping, das fábricas, dos McDonald’s etc. E isso significa que: entrar na escola tem a ver com sair de outros espaços/lugares e dispositivos (celulares), entrar na escola é dedicar o seu tempo (livre) para as matérias de estudo, para compreender e se familiarizar com as linguagens públicas, com o mundo humano que construímos.

Iniciar os alunos nas obras que a história nos lega é um movimento que exige muito, seja por parte de quem entrega e testemunha, como por parte de quem recebe e estuda. Por isso a iniciação não consiste em algo momentâneo e rápido, mas requer lentificação, suspensão, tempo (livre), esforço, atenção, disciplina e determinação (algo que a maioria, infelizmente, detesta...). É na escola que o mundo

se transforma em matéria de estudos. É na escola que as mentes e corpos são disciplinados para que os alunos se tornem estudiosos. É importante lembrar da passagem kantiana de que “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como a formação” (KANT, 1999, p. 11). Com isso podemos aferir que munir ou equipar os alunos com conhecimentos, introduzi-los nas linguagens públicas e nos saberes culturalmente produzidos pela humanidade é uma tarefa árdua, lenta e gradual, que exige esforço, dedicação e escolhas, tanto por quem está a munir como também por aquele que está sendo munido.

Por isso, Bueb (2008) reforça a ideia de que a autoridade do professor tem a ver com a espera de respeito, consideração, como também obediência por parte do aluno. A obediência corresponde a uma virtude reverenciada ou a uma virtude secundária, pois obtém o seu valor, primeiramente, por meio da intenção a qual serve. Com isso podemos afirmar que educação sem autoridade não é educação. Do mesmo modo, referindo-se à disciplina, Bueb (2008, p. 18) afirma que:

A disciplina é a criança mal-amada da pedagogia, mas é o fundamento de toda a educação. A disciplina representa tudo o que as pessoas detestam: obrigação, subordinação, renúncia decretada, repressão de instintos, delimitação das vontades próprias. [...] A disciplina começa sempre com determinação alheia e deveria terminar em autodeterminação. A disciplina na educação apenas se legitima por meio do amor para com crianças e jovens.

É a partir disso que podemos aferir que a escola não tem que se abrir à vida como pensam as modinhas atuais. Muito pelo contrário, ela tem que se abrir ao mundo; e para se abrir ao mundo permanente das obras que a história nos lega e ao mundo comum dos homens que o espaço público nos oferece é preciso que a escola permaneça um lugar à parte. A escola deve fechar-se à vida biológica (ela não é família) e à vida social (ela não é cidade). Pois, “se tudo é abertura, nada é abertura, e cada um se encontra sozinho dentro da espiral de sua própria concha” (MATTÉI, 2002, p. 209).

Pelo menos deve separar-se delas rigorosamente, no interior de seu próprio limite, que é a medida de sua reflexão, a fim de permitir à criança

adquirir conhecimentos que permitirão a passagem da menoridade para a maioridade (kantiana). Por isso, a escola não deve ser o reflexo da vida nem a aprendizagem da existência, a qual possui felizmente outros caminhos, e sim o “lugar por excelência da crítica social”, que permite ao pensamento do aluno, ganhando distância em relação às necessidades vitais (ele precisa de ócio) e aos processos históricos, analisá-los, compreendê-los e julgá-los.

Se falamos de “vida”, é vital para a escola, que lhe seja restituído seu caráter sagrado, quer dizer, separado, intocável...é pegar ou largar. E, os teóricos e praticantes da “escola aberta”, em sua maioria, escolheram a segunda ponta da alternativa. Eles deixaram a escola aberta à rua e à deriva da rua, abandonaram-se deliberadamente a todos os efeitos recorrentes de barbárie contra os quais a escola era o único antídoto. Lembremo-nos da frase de Victor Hugo: “uma escola que se abre é uma prisão que se fecha”; mas hoje, uma escola que não se fecha é uma prisão que se abre.

Poder-se-iam multiplicar indefinidamente as declarações de pedagogos (as) que rejeitaram todos os aspectos da instituição escolar, quer se trate do trabalho do aluno, do papel do professor (autoridade), da importância dos conhecimentos, das disciplinas, dos métodos de ensino, pois, para estes, a escola tem em sua única especificidade, ser um lugar de vida do mesmo modo que a sala de jogos, as tecnologias, as redes sociais, os esportes, a padaria, o café...

Encontramos aí um dos efeitos mais notáveis dessa barbárie interior que conduz os que são responsáveis por ela a arruinar a escola de onde eles mesmos saíram. Para esses “críticos”, a escola, como lugar específico de ócio onde a criança acede lentamente à sua humanidade submetendo-se a um ensino liberal, já não tem sentido nenhum. É a morte da pedagogia, pois não se sabe mais por que se ensina, o que se deve ensinar, muito menos o que é preciso ser para ensinar.

Contudo, como podemos explicar que os detratores da escola, de Illich a Bourdieu, tenham podido escapar à influência da “escola tradicional” e utilizar, com brio, as ferramentas e os conhecimentos fornecidos por essa instituição a fim de contestar-lhe a legitimidade, conseguindo até mesmo alguns chegar ao *Collège de France*? Se houve

aprendizagem é porque algo mais aconteceu no processo pedagógico do que um simples “depósito” e “saque”.

A especificidade da instituição escolar é potencializar a todos os alunos com os conhecimentos e saberes humanos, independentemente de seus antecedentes, motivo este que faz da escola um lugar de aprendizagem específico⁷, motivo este que faz da escola uma escola e não outra coisa (shopping, bar, museu, cantina, cinema, sala de jogos, etc). Por isso, sem transmissão não há civilização!

Não se trata, nesse sentido, de colocar a centralidade no professor, nem no aluno, mas no conhecimento, no conteúdo, na matéria de estudos. Pois, para Larrosa (2018), é a matéria de estudos (sempre que seja nobre e de primeira ordem) que eleva tanto o professor quanto os alunos, é ela que os põe por cima de si mesmos. Por isso, não são os alunos (e suas necessidades/interesses) os que determinam os estudos, a aula é sempre responsabilidade do professor. Afinal, é justo e digno passar longos anos de formação (licenciatura, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) para, posteriormente entrar em uma sala de aula e pedir aos alunos o que querem ou gostariam de aprender?

O que a escola faz, conforme lembram Masschelein e Simons (2017, p. 31) “[...] é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças [...] podem ser deixadas para trás”. O brilho da escola se torna insuportável e perde seu sentido se os mais velhos (professores) não têm mais nada a ensinar. Uma vez que, ensinar é, em grande parte, inserir os novos numa tradição viva e em constante mudança.

[...] a função da escola é ensinar às crianças o mundo como ele é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente (ARENDT, 2013, p. 246).

Portanto, é a transmissão dos saberes da humanidade permite que

7 Pode-se aprender assistindo televisão, mas a televisão não é uma escola; pode-se aprender no museu, mas o museu não é uma escola; pode-se aprender na internet, mas a internet não é uma escola; pode-se aprender com o grupo dos camaradas, mas o grupo dos camaradas não é uma escola. Por isso, levar em consideração a aprendizagem em detrimento do ensino, dos conteúdos, das matérias de estudo, é uma grande furada.

cada nova geração consiga, em meia dúzia de anos, aprender aquilo que de fundamental a humanidade conquistou até o momento e que assim fique em condições de prolongar esse saber. E é essa a missão sagrada dos professores e da escola. Isso é aquilo que só a escola pode fazer e que só os professores sabem fazer, é esse seu brilho.

4 Considerações finais

A necessidade de se fazer o elogio da transmissão é fruto da crescente desvalorização da transmissão e crescente elogio da inovação, como se a inovação fosse a produção do futuro que não estivesse ancorada no passado. Como se fosse possível criar a partir do nada. Se há deus, ele cria a partir do nada, os homens não criam a partir do nada, os homens criam a partir do velho, do passado, pois é essa a base da nossa inovação. Não há como progredir numa ideia de inovação sem respeitar o velho, a tradição, a memória. Não se faz arte moderna sem conhecer a arte clássica, não se faz qualquer trabalho investigativo – artigo, monografia, dissertação, tese –, sem conhecer aquilo que chamamos de “estado da arte”, ou seja, revisão daquilo que já foi feito sobre determinado assunto, o que exige um olhar para o passado.

O brilho da escola é decorrente do fato de que só o saber é emancipador. E mesmo se, como alguns pretendem, o saber já não é emancipador, então pelo menos, ele é um luxo ao qual todas as crianças deveriam ter direito. Adquirir os conhecimentos fundamentais que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas básicas necessárias à compreensão geral do mundo em que vivemos e dos Outros que aqui habitam, as suas determinações históricas, filosóficas, sociológicas e artísticas mais decisivas, um domínio alegre e satisfatório da sua língua, outras línguas e outras maneiras de ver o mundo, destrezas físicas e intelectuais. Transmitir isso sem impor morais, sem apontar modos de vida, sem sugerir cenários de felicidade na Terra ou fora dela (POMBO, 2002).

No momento em que defendemos que o indivíduo constrói seu conhecimento a partir de suas próprias experiências (aprendizagens) estamos a lhe negar toda a historicidade do saber, negamos séculos de

sistematização do conhecimento em detrimento de um conhecimento individual e particular. Estaríamos também, negando toda a capacidade dos indivíduos se humanizarem por meio do patrimônio dos saberes que fomos inventando.

Entendemos que o professor é aquele que ensina, enquanto o aluno é aquele que aprende, e sob a pena de anulação mútua, esta relação não pode ser homogeneizada, reconhecer essa assimetria na relação pedagógica é imprescindível. Pois, não pode recair sobre o aluno a responsabilidade de “recriar” tudo o que ele deverá aprender, isto é, construir todo o arcabouço de conhecimentos que ele deve carregar durante sua vida. Está aí o grande perigo e equívoco hodierno: querer emancipar as crianças da autoridade dos adultos, como se as crianças fossem uma parcela oprimida. Não reside aí o brilho da escola. Essa é a marca de uma pedagogia do vazio, que repousa em última instância sobre a concepção menos absurda que bárbara de um aluno reduzido ao estado de sujeito interior.

Portanto, a escola serve para tornar possível a continuidade do mundo e da ciência que vamos construindo. E para que isto ocorra, a escola, na figura do professor – representante de todos os adultos – deve apresentar aos mais novos as tradições, as histórias, suas conquistas e os conflitos (barbáries), só assim podemos cuidar do mundo que confiaremos às próximas gerações, agregando para a continuidade dele.

Por esse fato, é imprescindível que o ensino se volte ao passado, às profundas raízes, pois é lá que nos tornamos comumente humanos, só assim que nos tornamos semelhantes, hóspedes uns dos outros. Só assim podemos encontrar os tesouros e saber quais são os seus valores. Aos que só querem ver na escola um lugar de vida ou de aprendizagens, ou então, um lugar de violência simbólica, amputam da educação sua dimensão mais importante e profunda, que é a de submeter o aluno às prescrições da razão, dito de outro modo, a escola é o espaço em que se orienta as crianças continuamente à humanidade que permitirá a cada um(a) encontrar o lugar certo no mundo. A desresponsabilização engendra uma barbárie irremediável que, à força de devastar a realidade e a escola, nada mais terá de simbólico (valeroso). Ademais, decreta-se a superfluidade da escola, e estaremos entregues à barbárie da inovação. Triste fim!

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Trad. de Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUEB, B. **Elogio à disciplina**: um texto polêmico. Tradução de Luciane Leipnitz. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BURKE, T. J. **O professor revolucionário**: da pré-escola à universidade. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, J. S. F. de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set. 2014.

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

FENSTERSEIFER, P.E. Função da Escola Pública. In: SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; FEIL, Iselda Teresinha Sausen; ALLEBRANDT, Lídia Inês (Org.). **O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

LAJONQUIÈRE, L de. **Infância e ilusão (Psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação 3.ed. Petrópolis: vozes, 2002.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LIMA, L. de O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 2000.

MASSCHELEIN J.; SIMONS M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MATTÉI, J. F. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: UNESP, 2002.

POMBO, O. **A Escola, a Recta e o Círculo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

RADETZKE, F. S. O Ensinar e o Aprender por meio de Projetos: cooperação e cidadania. **Revista Insignare Scientia – RIS**. v. 2, n. 3. Edição Especial: Ciclos Formativos em Ensino de Ciências, p. 142-153, 2019.

SAVATER, F. **O valor do educar**. Tradução de Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCHÜTZ, J. A. Autonomia e mundo infantil: reflexões à luz de Hannah Arendt. **Cadernos da Fucamp**, 16(26), p. 87-107, 2017a.

SCHÜTZ, J. A. Consequências de uma educação facilitadora. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 44-63, maio/ago. 2017b.

O CONHECIMENTO COMO CENTRALIDADE NA EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO EM EVIDÊNCIA

Aline Maria Zampieri ¹
Luana Rodrigues dos Santos²

1 Introdução

Inúmeras são as possibilidades para a definição da especificidade da escola pública. No entanto, há que se buscar aquela que a diferencia dos demais espaços que também possam educar e/ou oferecer condições semelhantes de aprendizagem. Neste sentido, cada vez mais, é fundamental definir e argumentar em direção de um sentido compartilhado – principalmente pelos profissionais da educação, que justifique a existência e continuidade dessa instituição.

Entendemos que a singularidade da escola está no tipo de conhecimento que se propõe a transmitir. É na seleção dos saberes que a ruptura com o cotidiano ou com as impressões mais imediatas deve ocorrer. Circundando essa perspectiva, buscamos apresentar razões, filiadas aos teóricos, para que a escola seja vista como lugar privilegiado de aprendizagem e que seu currículo seja a representação deste objetivo.

2 Por uma escola do conhecimento

Ao pensar em educação pública brasileira, estamos irremediavelmente a falar de uma educação para a República, de um ensino e de uma escola republicana. Mas, para que essas construções

-
- 1 Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual de ensino. E-mail: aline.zamp@hotmail.com;
 - 2 Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ, professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino. E-mail: luana.ulana@hotmail.com.

não tenham um sentido vazio ou sejam apenas termos de efeito, faz-se necessário a compreensão de que modelo de escola estamos falando, bem como de que forma podemos pensar as bases de um currículo que contemple os objetivos deste modo de educar.

Numa tentativa de afastamento de ambiguidades ou polissemias, adotamos como princípios da República a igualdade de direitos, o governo das leis passíveis de reformulação, o público acima do privado, o espaço para liberdade de opiniões plurais. A partir desses pressupostos é que deve estruturar-se a Escola Republicana.

Suspeitando que a concepção de currículo republicano não seja tão óbvia é que nos propusemos a compreender como esse “instrumento” relaciona-se com o conhecimento. Este último é a sustentação, isto é, funciona como um “ingrediente” fundamental na construção de uma especificidade da escola, bem como confere razões para sua existência e manutenção.

Nossa reflexão filia-se inicialmente ao pensamento do filósofo francês Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794) - também conhecido pelo seu título familiar como Marquês de Condorcet - que em decorrência dos acontecimentos da Revolução Francesa elabora um relatório descrevendo como deveria estruturar-se a educação pública, que naquele momento colocava-se como universal, buscando atender às aspirações da República que se instaurava. Não bastava instituir a República, era necessário também formar cidadãos republicanos efetivos para o fortalecimento do regime.

Apesar do relatório de Condorcet ter sido rejeitado pela Assembleia Legislativa por ser considerado “muito científico” (CAMBI, 1999) é nele que se apresentam os conceitos mais caros para a educação até hoje, que norteiam as instituições de ensino públicas. Podemos destacar dentre eles a universalidade, a gratuidade e a laicidade do ensino, todos esses conceitos apresentam-se como primordiais para uma educação que se pretenda republicana.

Sobre a universalidade, Condorcet defende que ela deve se dar, sem exceção, a todos, o que significa dizer que nenhuma pessoa seria impedida de se instruir por qualquer fator ou característica particular

como classe social, sexo, idade: “nosso primeiro cuidado deveria ser o de tornar, de um lado a educação tão igual quanto universal; de outro, tão completa quanto as circunstâncias pudessem permitir” (CONDORCET, 2004, p. 235-236). A justificativa da educação para a integralidade da população estaria no fato da possível ineficácia de instruir somente uma parte da população, mantendo boa parcela do povo dependente desta camada esclarecida, dependência temida e reprovada pelo Marquês.

O filósofo parte em defesa da gratuidade do ensino, entendendo que de forma contrária somente os mais favorecidos financeiramente teriam condições de oferecer a instrução em todos os graus aos filhos. Apesar deste ideal se efetivar hoje, para a época, mesmo para os mais otimistas, ele representava uma utopia, conforme explica Fajardo

Pero dicha gratuidade considerada como totalmente utópica, no llevaba aparejada la universalidad ni la obligatoriedad de la enseñanza. Como decíamos al principio, en estos temas se muestra Condorcet muy realista, matizando muchos los deseos y las posibilidades (FAJARDO, 1990, p. 27).

A laicidade é abordada pelo filósofo como essencial às escolas mantidas pelo Estado, explicando que somente verdades poderiam ser ensinadas nesses estabelecimentos, tais verdades referem-se às ciências em detrimento ao ensinamento de qualquer tipo de religião ou culto à pátria. Para o autor do informe “nenhum poder público deve ter nem a autoridade nem mesmo o crédito de impedir o desenvolvimento das novas verdades, o ensino das teorias contrárias a sua política particular ou a seus interesses momentâneos” (CONDORCET, 2004, p. 237).

A diferença entre educação e instrução é marcante na obra do filósofo, ele estabelece uma espécie de limite entre as duas. Até o momento a educação abrangia um universo muito expressivo, transpondo a fronteira do ensino de somente verdades positivas, ou seja, contemplava também opiniões políticas, morais e religiosas. O que o filósofo intentava era excluir a educação do domínio público, legando às famílias a tarefa de educar, ação que materializaria a liberdade real de opinião, de crença ou política.

A instrução, por seu vez, deveria ser promovida pelo Estado e ocupar-se-ia com a transmissão e aperfeiçoamento das verdades positivas,

não difundindo doutrinas absolutas nem teses inverificáveis. A instrução deve deter-se ao “conhecimento positivo e certo, a verdade de fato e de cálculo” postula Silva (2004, p.44). Instruir seria uma forma racional de ensinar que abre caminhos para a dúvida e para a necessidade de comprovação do que se ensina. Nessa diferenciação feita pelo filósofo também repousa a justificativa para a laicidade do ensino público.

A desigualdade de conhecimentos por parte dos cidadãos era temida por Condorcet, pois certamente essa diferença resultaria em formas de dominação, essas repudiadas pelo filósofo das luzes. Para este último, a instrução poderia prevenir regimes com características autoritárias, para isso os cidadãos deveriam ser instruídos nos elementos das ciências, bem como no conhecimento das leis do seu país de forma a perceber os benefícios do regime republicano.

A preocupação com uma formação com vistas ao bem comum é ponto nevralgico de um educação republicana, somente nesses moldes o cidadão se tornaria mais sensível e preocupado com o coletivo, conforme assinala Silva (2004, p. 3), “ela tornaria a pessoa capaz de se preocupar não apenas consigo mesmo, com o interesse de sua família e de sua nação, mas também com o destino de toda a humanidade”.

Para além da redução das desigualdades intelectuais, a instrução idealizada pelo Marquês visava a diminuição das disparidades morais entre os cidadãos da República, visto que as escola aproxima e promove a igualdade, nesse ambiente não deverá instalar-se nenhuma diferenciação, seja de classe, cor, gênero ou religiosa. Sobre isso Condorcet (2008, p.20) assevera que “O filho do rico não será da mesma classe que o filho do pobre, se nenhuma instituição pública aproximá-los pela instrução”.

O domínio de saberes positivos, o conhecimento das leis que regem seu país permitiria que o cidadão assim instruído pudesse agir pela própria razão, evitando ser manipulado, ingênuo e crédulo em falsas opiniões. Somente um cidadão esclarecido pode manter-se livre das tentações dos charlatães – termo usado pelo autor. A primeira etapa da instrução se encarregaria desses primeiros ensinamentos, pois caso não fosse possível progredir nos estudos o indivíduo já teria elementos suficientes para exercer sua própria racionalidade, de forma a manter-se

distante da ignorância ou da razão alheia.

Condorcet concebe a escola como espaço dos saberes universais, que serão selecionados de modo a estruturarem os saberes elementares. O universal refere-se ao epistêmico, a verdade em oposição à opinião e aos preconceitos carregados pela crença ou a superstição. Nesse sentido, a escola pública deve evitar qualquer tipo de relativismo que possa comprometer o global ou coletivo, visto que não é justo impor a todos aquilo que é específico de alguns.

Entendemos ser nessa direção que podemos refletir de forma mais alargada sobre um currículo republicano, pensando no epistêmico como constituinte do universal. É um posicionamento que coloca como prioridade os conhecimentos da tradição, ou dito de outra forma, científicos. A formação básica desenvolvida num currículo alicerçado em bases que se sustentam por critérios e fundamentos passíveis de averiguação, certamente oferece maior transparência quanto aos seus objetivos do que aquela que tem sua estrutura em dogmas ou em teses inverificáveis.

O conhecimento é sem dúvida a forma mais efetiva de redução da ignorância e o caminho para a formação de uma razão popular. O que se quer dizer é que a construção de uma racionalidade coletiva nos manteria mais afastados do erro e dos enredos de charlatães. Para isso o fundamento epistemológico deve aparecer como protagonista da ação escolar, como afirma Coutel (2004), o processo do que deve ou não ser ensinado na escola resume-se como uma transposição daquilo que é complexo em cada ciência para as disciplinas escolares.

Por este viés podemos pensar desdobramentos contemporâneos do ideal condorcetiano, principalmente nos escritos dos belgas Masschelein e Simons (2017), que partem “Em defesa da escola: uma questão pública”. Nesta obra vemos que os autores alinham-se com o entendimento do Marquês no tocante a uma educação pautada pela epistemologia. Definem a escola como um dos poucos lugares em que o conhecimento ocupa posição de destaque, consideram-na um lugar singular, dado seu caráter igualitário, isto é, neste espaço todos os determinantes são colocados no que os autores chamam de suspensão.

Essa suspensão seria, na escola, um colocar-se fora do mundo produtivo; o professor, como protagonista do educar, deve exercer essa tarefa. Suspender algo é torná-lo inoperante, ainda que momentaneamente, retirando os conteúdos do seu contexto normal ou instrumental, fazendo do tempo na escola um tempo não produtivo, um tempo livre, este último garantiria a igualdade, pois liberaria por ora os alunos tanto da sua condição mais imediata, bem como do seu futuro determinado.

Dessa forma, a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola- construir a escola- tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 35-36).

Assim “suspensos” de seus contextos, os estudantes podem movimentar-se em seus estudos sem um objetivo imediato, está aberta a possibilidade do conhecimento em prol do conhecimento, o que os autores belgas chamariam de um tipo de profanação, num sentido de desligar as coisas do seu sentido habitual, não são mais sentidos fixos nem sagrados, e sim públicos. Os conhecimentos são disponibilizados para seu uso livre e novo, é separado de um uso instantâneo: “focalizamos em matemática em prol da matemática, em linguagem pelo bem da linguagem, em cozinhar por causa de cozinhar, em carpintaria por amor à carpintaria”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 40-41)

Com frequência a escola é alvo de ataques externos que visam sua anulação e lhe atribuem pouco valor; um deles diz respeito à afirmação de que ela é muito distante do mundo real. O que os autores em questão argumentam é justamente o contrário, é pela suspensão e profanação que o mundo se abre aos estudantes, não um mundo de aplicabilidade, uso, produção, mas sim um mundo comum. Mesmo que as coisas ensinadas na escola não tenham uma aplicação imediata elas passam a fazer sentido em si mesmas, passam a fazer parte do mundo do aluno, e quando isto acontece podemos identificar um sentido formativo, isto é, uma orientação dos alunos para o mundo.

Envolvidos pelas concepções de Educação Republicana de Condorcet e pelos desdobramentos feitos por Masschelein e Simons

podemos trazer para a discussão o currículo na perspectiva destes pensadores. O primeiro, mesmo sem mencionar a palavra currículo acaba por estruturar um pensamento que ecoa nos discursos contemporâneos acerca deste assunto, principalmente no tocante ao oferecimento do conhecimento elementar a todos; já os belgas fazem uma defesa da escola que resulta na intercessão de uma base curricular que tenha como centralidade a epistemologia.

3 Por um currículo “poderoso”

Para situar a discussão no campo mais específico do currículo é necessário entender a concepção e o modo como foram se tecendo suas configurações, para então fazermos uma filiação teórica que contemple as ideias dos autores supracitados. Trazemos, dessa forma, as compreensões de currículo e nos centramos nas considerações feitas pelo reconceptualista Michael Young.

A palavra “currículo” advém do latim “*curriere*”, e significa “pista de corrida” (SILVA, 2015). É necessário destacar que os entendimentos e percepções acerca do currículo seguem diferentes teorias e concepções de acordo com o período histórico e cultural em que é discutido. Silva (2015) afirma que os estudos sobre o currículo surgem em meados de 1918, com Bobbit, o qual tinha como centralidade o modelo das fábricas, ou seja, primava pelo produto final, este que se dava de forma mecânica e sistematizada. Também se apresenta a concepção de Dewey (1902), o qual aponta para a necessidade em considerar a experiência e o interesse dos jovens e das crianças nesse processo educacional (SILVA, 2015), entretanto, suas propostas não foram tão aceitas quanto a perspectiva de Bobbit. Tyler, ao publicar um livro em 1949, reforça as ideias de Bobbit ao considerar o currículo uma questão técnica e positivista.

Surge, então, na década de 60, um movimento denominado reconceptualista, o qual intentava uma ruptura com o pensamento tradicional de currículo, trazendo nomes bem expressivos, como Michael Young, Paulo Freire e Bourdieu, por exemplo. Silva (2015) pontua que as teorias críticas do currículo vão de encontro às teorias tradicionais, pois questionam o *status quo* e conjecturam que esse modelo era responsável

pelas “desigualdades e injustiças sociais” (p. 30). Esse movimento de reconceptualização marca a necessidade de pensar em um currículo mais aberto e que dispense a ideia de tecnocracia e mecanização, isto é, confrontava a instrumentalização dos conteúdos selecionados com um fim imediato.

Michel Young, sociólogo, líder do movimento chamado “Nova Sociologia da Educação” propõe que a ideia de conhecimento fosse central nas discussões sobre educação e currículo, apontando para a questão sobre o que conta como conhecimento. O objetivo do autor é apostar no conhecimento como válido e legítimo se o mesmo contribui para a libertação humana, e isso só ocorre se a ética e a política forem os critérios de validação desses saberes (YOUNG, 2007).

Silva (2015, p. 14) questiona “qual conhecimento deve ser ensinado?” ao passo que Young (2016), na mesma direção, discute que as preocupações no âmbito escolar se limitam a questões comportamentais em detrimento a pautas que evidenciem, por exemplo, a seleção e a concordância de que existem saberes hierarquicamente superiores os quais devem ocupar o currículo. As teorias críticas certamente permitem transformações nas práticas educacionais, que se pautam, pelo conhecimento escolar de qualidade, poderoso, que dispensa o automatismo e que estimula o pensamento científico, verdadeiro, necessário.

Para isso, Young aposta em um currículo centrado nas disciplinas, pois são elas que garantem o direito ao conhecimento poderoso, são estas também que dão acesso a um “melhor” conhecimento, visto que são acordadas por especialistas que selecionam qual é o conhecimento “válido” a ser ensinado. Sob essa ótica, portanto, o autor questiona acerca desses conhecimentos profanados na escola e discute acerca do que o aluno precisa saber quando deixa a instituição; e ao pensar assim, Young promove a discussão sobre a composição/organização do currículo escolar, apontando que os conhecimentos científicos é que precisam constar nele.

Young (2016) elege o conhecimento poderoso como aquele que deve ser ensinado nas escolas, admitir e selecionar os melhores saberes das áreas é uma forma de construção desse conhecimento. Ele independe

do contexto, não está ligado às experiências imediatas dos alunos e sim caminha para além disso, é um conhecimento especializado que promove a não dependência daqueles que o possuem, é a construção de uma razão autônoma como defendia Condorcet (2008).

Pensamos que o currículo de nossas escolas republicanas tem por obrigação guiar-se pelo conhecimento poderoso, especializado ou independente de contexto. É essa estrutura conceitual que permite superar a experiência e concede autoridade ao professor como representante deste saber, um saber da tradição, conforme Hannah Arendt atesta em seu texto “A crise na educação” (2000), autoridade definida também por Carvalho como:

Creditar autoridade a alguém significa, pois, reconhecê-lo capaz de esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando – ou enquanto – não somos capazes de fazê-lo exclusivamente com base em nossa própria capacidade de julgar. Assim, reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas. Não se trata de uma submissão cega a outrem, mas antes de uma filiação que não nos obriga, embora nos submeta a uma influência em princípio desigual. Uma submissão que, paradoxalmente, finca as bases a partir das quais alguém poderá vir a constituir-se como um *sujeito autônomo*. (CARVALHO, 2015, p. 983).

Podemos entender o currículo hoje como lugar de conhecimento e subjetivação, ou seja, ele implica na formação e na constituição dos sujeitos ao considerar as necessidades e particularidades dos indivíduos que se encontram num espaço de instrução. Entretanto, não significa que o currículo esteja a serviço dos interesses individuais e das expectativas de vida de cada um, conceber o currículo dessa forma seria um ato antirrepublicano. Para Young (2011) o currículo não deve ser instrumentalista, isto é, com finalidades como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”. Pensar o currículo é debruçar-se em perguntas como

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-

nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 2015, p. 15).

Por este viés compreendemos que as ideias discutidas por Condorcet e Masschelein e Simons dialogam com os ideais propostos pelo movimento reconceptualista, os quais entendem a educação como forma de modificar e ampliar a capacidade cognitiva dos sujeitos, ou seja, pela educação há a possibilidade de discernimento, apropriação e amor pelas coisas do mundo.

Encontramos em Condorcet uma teoria incipiente para a configuração escolar republicana que temos hoje, um filósofo pioneiro ao defender os princípios de laicidade, gratuidade e universalidade. A contemporaneidade de seus escritos no tocante à defesa do conhecimento elementar tem desdobramentos em outros escritos como os de Masschelein e Simons e Michael Young, mesmo que estes não mencionem o autor, podemos perceber uma relação e “apropriação” dos ideias do Marquês.

Reconhecer o valor da escola e partir em defesa dela como fazem Masschelein e Simons é lutar contra seu iminente desaparecimento. A melhor forma, conforme fazem os autores, é encontrar a sua especificidade, que já não parece ser educar, uma vez que muitos outros locais e meios o fazem. A singularidade da escola encontra-se na suspensão que ela promove, na profanação que ali ocorre. É um espaço igualitário, um desligar-se do mundo produtivo, um saber por saber; somente a escola proporciona estes privilégios a todos, ainda que temporariamente.

O conhecimento adjetivado como poderoso em Young, encontrado exclusivamente na escola, é a promoção da independência do indivíduo, é o início da formação do cidadão, da transcendência da experiência, a possibilidade de fazer o novo. A construção de um currículo engajado está diretamente ligada a especificidade de cada disciplina e sua capacidade de relacionar-se com o conhecimento e com aquilo que é comum, público.

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp, 2008.

FAJARDO NEGRÍN, O. **Condorcet**. Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública. Traducción Brigitte Leguem. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1990.

LOPES, A. C.; MACEDO, C. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, J. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, S. R. **Instrução pública e formação moral**: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2004.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DE REGULAMENTO DISCIPLINAR DISCENTE EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE ORIENTAÇÃO DE CONDUTAS

Camila Capucho Cury Mendes¹
Mauricio Alves Mendes²

1 Introdução

As pessoas que compõem a Administração Pública Brasileira são dotadas de poderes e prerrogativas, as quais permitem a elas a organização da sua estruturação administrativa, a elaboração dos seus documentos institucionais e a elaboração da sua normatização disciplinar.

Uma instituição de ensino superior pode pertencer à estrutura do Poder Executivo Federal, revestindo-se sob a forma de autarquia. Por sua vez, sendo autarquia, possui os mesmos poderes e prerrogativas das demais pessoas jurídicas. Elas abrigam um público específico, dotado de rotatividade, que são os discentes, os quais ingressam anualmente em uma estrutura e meio ambiente físico, por meio de processos seletivos variados.

Assim sendo, a transitoriedade na entrada dos discentes faz com que as instituições de ensino tenham que elaborar seus regulamentos disciplinares voltados para as características deste público, ao veicular

-
- 1 Doutoranda em Educação – Políticas Públicas. Servidora Pública Federal na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Advogada. E-mail: c.capucho@hotmail.com
 - 2 Doutor em Engenharia de Produção. Professor Titular na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Administração Pública. E-mail: mauricio.amx@hotmail.com

direitos, obrigações e responsabilizações sancionadoras.

Em razão de algumas universidades públicas do país abrigaram dezenas de milhares de discentes em seu quadro institucional, é dever da instituição zelar pelo bem de todos, sob os aspectos da integridade patrimonial, moral, física, psíquica e social. E ela tem a prerrogativa de exercer esta função por meio da elaboração de seus documentos institucionais, principalmente pelos Regulamentos Disciplinares.

2 Poder normativo e poder disciplinar da administração pública

2.1 A estrutura da administração pública federal e os seus poderes e prerrogativas

Por Administração Pública entende-se uma estrutura institucionalizada com o objetivo de atender necessidades prementes da coletividade, por meio da oferta de bens e de serviços públicos, a todos os administrados.

A estrutura da Administração Pública Brasileira na esfera federal se divide em Administração Pública Direta e Indireta. No sentido objetivo do termo, existe uma divisão desta estrutura em administração indireta, a qual é composta por entes, ou pessoas jurídicas, as quais mantêm com a administração uma relação de vinculação. Por sua vez, a administração direta compreende serviços que estão diretamente integrados ao Poder Executivo Federal, como Ministérios e Secretarias.

Dentre os entes que formam a administração pública indireta citam-se as Autarquias, as Fundações Públicas, sendo, estas duas, pessoas jurídicas de Direito Público; as Empresas Públicas e as Sociedades de Economia Mista, sendo, estas duas, pessoas jurídicas de Direito Privado.

As Universidades Federais, instituições clássicas de ensino superior do país, são revestidas, geralmente, sob a forma de Autarquias, sendo entidades jurídicas de Direito Público, as quais pertencem, na esfera federal, à administração indireta do Poder Executivo Federal.

Em assim sendo, as Autarquias Federais, no Direito Brasileiro, são dotadas de uma série de prerrogativas e poderes institucionalizados,

por meio dos quais estabelecem a sua organização, o seu controle (ou autocontrole), os seus direitos, bem como os deveres das pessoas com as quais mantém algum tipo de vinculação, como por exemplo, alunos.

O Regime jurídico administrativo das entidades públicas brasileiras se reveste de princípios e prerrogativas, os quais conduzem a existência e o relacionamento dos entes públicos com os administrados. Os poderes atribuídos à administração pública, para a doutrina administrativista, permitem que a autoridade administrativa imponha a “vontade da lei” sobre a vontade particular, ou nas palavras de Maria Sylvia Zanella Di Pietro (2014, p. 90), o “interesse público sobre o privado”.

Dentre os principais poderes da administração pública, encontram-se o Poder Normativo e o Poder Disciplinar. A normatividade necessária à estruturação das entidades públicas permite que elas tenham a sua própria regulamentação, cumprindo assim a sua missão institucional, com respeito à sua própria cultura organizacional. Os atos normativos elaborados por Universidades veiculam as determinações dispostas em instrumentos legais, como estruturação interna, regulamentos disciplinares, dentre outros. Eles permitem ao administrador público, ou seja, à autoridade instituída, a prerrogativa de elaborar os seus regulamentos internos, e impor disciplina.

Neste sentido, cabe à autoridade administrativa utilizar-se do poder normativo para elaborar o regramento institucional da entidade a que pertence. Ademais, é função do poder disciplinar instituir regramento disciplinar a servidores e demais sujeitos que estão sob a égide da normatização disciplinar da instituição a que pertencem. Para Maria Sylvia Zanella Di Pietro (2014, p. 95), alunos de uma escola pública, por exemplo, estão sujeitos à disciplina administrativa.

Assim sendo, necessário expor aqui considerações acerca da utilização do poder normativo da administração pública, a fim de produzir os seus próprios documentos institucionais, de acordo com a realidade em que se encontra, bem como com a cultura organizacional, a qual traduz o conjunto de crenças, valores, rituais e normas adotadas em uma certa instituição.

Diante destas breves considerações, passa-se a expor acerca da

normatização de regras de conduta para o corpo discente de instituições de ensino superior da esfera federal do país, como um instrumento de prática pedagógica-disciplinar para a formação de cidadãos comprometidos com a emancipação humana.

2.2 O poder de editar Atos Normativos

As instituições públicas do país organizam-se por meio de seus documentos institucionais, elaborados com o fim de estabelecer a sua estruturação administrativa, as suas regras de funcionamento, bem como ditar normas acerca da conduta disciplinar, a ser observada e respeitada por quem com ela esteja em relação ou de subordinação ou de vinculação jurídico-administrativa.

Assim, por meio da edição de atos administrativos para a estruturação da Administração Pública, consolidam-se as grandes características de uma instituição pública. E, em se tratando de pessoas jurídicas destinadas a prestar serviços de ensino superior público, a importância se reveste no sentido de que é por meio delas que o poder público exerce atividades concretas, a fim de executar os ditames legais previstos em legislação específica. No presente caso em apreço, a legislação regulamentadora da atividade educacional do país retira o seu fundamento de validade da Constituição Federal de 1988, e em leis específicas, as quais tratam da questão educacional brasileira.

Entretanto, não basta apenas a elaboração de documentos institucionais, como Estatutos, Planos de Desenvolvimento, Relatórios de Gestão, para que a atuação administrativa esteja em pleno funcionamento. Necessário também o aporte de normas e regras de condutas tanto para o corpo de servidores efetivos, como para o corpo discente, a fim de se possa estabelecer um regramento mínimo, para a convivência pacífica, no intuito de se promover a ordem e a paz social.

Particularmente para o corpo discente de uma instituição de ensino superior, sendo este um público de natureza “transitória”, ou seja, destituídos de caráter de permanência no tempo e no espaço da instituição, verifica-se a necessidade de que as pessoas jurídicas venham a elaborar um ordenamento disciplinador, a ser amplamente divulgado

para toda a comunidade acadêmica.

Neste sentido, almeja-se ao mesmo tempo que aqueles aprovados em processos de seleção para uma vaga ao ensino superior estejam cientes acerca das normas disciplinadoras da sua conduta durante o tempo em que permanecerem na instituição, mas que também adquiram, principalmente, noções dos valores éticos e morais que as instituições de ensino necessitam repassar a eles.

É neste sentido que operam as prerrogativas da Administração Pública, no intuito de que as mesmas detêm a capacidade de elaborar o seu próprio regimento interno. Entretanto, deverá haver uma limitação quanto a essas prerrogativas, principalmente naquilo que se refere ao poder disciplinar das instituições públicas, a fim de que, dotadas de cautela, não venham a ultrapassar os seus limites normativos. Neste sentido, para Hely Lopes Meireles (2014, p. 139) “não se deve confundir o *poder disciplinar* da Administração com o *poder punitivo* do Estado, realizado através da Justiça Penal”.

O termo “regulamento” corresponde a um ato administrativo, originário de uma autoridade hierárquica, o qual corresponde a um documento institucional. O regulamento tem por característica ser um ato geral, dirigido à coletividade como um todo; e abstrato, por não possuir direcionamento para um único caso em específico, mas sim por se revestir de previsão de aplicação em situações corriqueiras, que se repetem no tempo e no espaço.

Um Regulamento, seja ele disciplinar ou não, não pode inovar no ordenamento jurídico pátrio. Sendo assim, o documento a ser criado deverá se ater aos normativos do texto Constitucional, bem como à legislação regulamentadora do tema a ser tratado.

O regulamento é um ato administrativo do qual a autoridade se utiliza para regulamentar as relações entre a Administração e os Administrados. Para Di Pietro (2014, p. 92), os regulamentos ditos “administrativos ou de organização”:

[...] contêm normas sobre a organização administrativa ou sobre as relações entre os particulares que estejam em situação de submissão especial ao Estado, decorrente de um título jurídico especial, como um

contrato, uma concessão de serviço público, a convocação para o serviço militar, a internação em hospital público etc (DI PIETRO, 2014, p. 92).

Estes documentos institucionais devem ser construídos segundo a limitação administrativa das autoridades administrativas, com a restrição da impossibilidade de inovarem no ordenamento jurídico pátrio, esfera reservada à Lei.

As instituições públicas do país geralmente utilizam-se de atos normativos legais a fim de elaborar o seu próprio regramento disciplinar. Assim sendo, são utilizadas como parâmetro normativo legal, inicialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, a qual dispõe acerca do regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, bem como da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; esta regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.

Esta prerrogativa da Administração Pública em elaborar o seu próprio arcabouço documental permite que cada uma das pessoas jurídicas que pertencem à esfera federal possam expor aos seus administrados as suas regras de organização, de eleição de dirigentes, de conduta para seus servidores e demais pessoas externas à estrutura administrativa, dentre outras necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

2.3 O regramento disciplinar das instituições de Ensino Superior

Uma instituição de ensino superior é responsável não apenas pela necessidade de ministrar conteúdo acadêmico, contribuindo para a formação técnica e científica do indivíduo. Mas deve, acima de tudo, contribuir para a formação integral do ser humano, no sentido da emancipação da pessoa. Sabidamente, as universidades são instituições encarregadas de transmitir princípios democráticos e de transformação social.

A natureza socializadora da universidade faz com que o discente se insira em uma comunidade acadêmica composta por um número elevado de pessoas, dentre seus colegas discentes e o corpo de servidores, os quais desempenham funções públicas nas instituições. Desta forma, a fim de se garantir o bem-estar e paz social para uma dada comunidade,

é necessário que a instituição exponha ao aluno ingressante a sua cultura organizacional e o seu “arcabouço jurídico”, materializado por meio dos seus documentos institucionais, tendo uma grande importância, no presente estudo, o regulamento disciplinar.

Por meio dele é possível que a instituição expresse a prerrogativa de organizar, dirigir e supervisionar atividades e comportamentos do corpo discente, orientando ou, em *ultima ratio*, aplicando medidas a quem desrespeitar os ditames regulamentares (MEIRELLES, 2001, p. 116).

Ademais, um regulamento disciplinar veicularia normas do “direito” de uma dada instituição de ensino. Neste sentido, é necessário um “direito”, um “regramento” para que se possa viver em sociedade. Assim, para Lessa (2016, p. 32), no que tange à esfera disciplinar, “não há sociedade sem Direito, que exerce naquela a função ordenadora, visando prevenir e compor conflitos e antagonismos”.

Quanto à prerrogativa das pessoas jurídicas da Administração Pública Federal de elaborarem os seus próprios atos normativos, verifica-se que elas estão exercendo a sua função normatizadora. E na esfera disciplinar, elas assumem o papel do Estado “julgador”, a fim de aplicar sanções a casos concretos. Neste sentido, para Lessa (2016, p. 40), o Estado é o titular do direito de propor a solução de um determinado litígio. Para ele, a fim de impor uma terminalidade ao conflito, “o Estado, provocado pelo interessado – detentor do direito de ação -, age mediante o poder jurisdicional, regrado pela competência, e diz o direito por meio da sentença”.

Nesta linha de raciocínio, passa-se a expor nas linhas abaixo a prerrogativa de uma instituição de elaborar o seu próprio regramento disciplinar. Em regra geral, o poder disciplinar de uma instituição de ensino superior tradicionalmente se materializa na forma de Regulamento Disciplinar Discente.

Os regulamentos disciplinares para o corpo discente veiculam normas de conduta, as quais devem ser de observância obrigatória por todos que estão sob a sua égide. Entretanto, necessário se atentar para o fato de que estes atos normativos devem estar em sintonia com o arcabouço

legislativo brasileiro, vez que os regulamentos, no ordenamento jurídico brasileiro, não podem criar direitos e nem extinguir obrigações, vez que estas já estão dipostas previamente em documentos normativos próprios.

Inicialmente, há que se falar em vigilância hierárquica, a qual tem em Foucault, a sua fundamentação teórica e prática. A vigilância é um dos princípios basilares quando se pensa em estrutura disciplinar. E, em se tratando de um ato normativo em que se veicularão normas e regras de conduta para o corpo discente de uma instituição pública de ensino superior, nada mais natural em se pensar, regra geral, em direitos, obrigações e sanções para comportamentos e condutas inadequadas.

Em termos de concepções foucaultianas, a vigilância é um elemento de grande valia para a instauração de um poder disciplinar institucional e hierarquizado. Por meio dela, faz-se girar a “engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 1982, p. 200).

Todavia, em se tratando de comunidades acadêmicas compostas por grande número de indivíduos, das mais diferentes culturas, etnias, crenças, desloca-se o conceito de vigilância penalizadora para um conceito da socialização do ser humano.

Para Foucault (1982, p. 98), em se tratando da esfera da socialização, buscar-se-ia estratégias para o alcance de métodos alternativos para a composição dos conflitos:

O que se vai definindo não é tanto um respeito novo pela humanidade dos condenados – os suplícios ainda são frequentes (*sic*), mesmo para os crimes leves – quanto uma tendência para uma justiça mais desembaraçada e mais inteligente para uma vigilância penal mais atenta do corpo social (FOUCAULT, 1982, p. 98).

Ainda sobre o mesmo tema, Foucault (1982, p. 196), trata acerca da Vigilância Hierárquica, sendo que, para ele, se faz necessária a vigilância física, por meio de um “jogo de olhar”. Assim, no que se refere à necessidade de disciplinamento, tal acepção importa em um “dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”

Em termos práticos, em uma instituição de ensino a qual abriga

dezenas de milhares de estudantes de nível superior, como é o caso das instituições públicas de ensino superior do Brasil, é materialmente dificultosa esta conduta prática, vez que não há possibilidade de deslocamento de agentes de segurança específicos para o trato com os alunos. Desta forma, as instituições se socorrem de seus atos normativos e consequente publicidade dos mesmos, a fim de que o corpo discente venha a conhecer a normatização disciplinar da instituição a que pertence, e que esteja ciente de seu conteúdo.

Entretanto, a função institucional de todo regulamento disciplinar discente deveria ultrapassar os limites da normatização de condutas disciplinares, vez que o texto pode trazer, em si mesmo, orientações de condutas a serem evitadas pelos discentes, pois estão em constante vigilância hierárquica, deste o momento em que adentraram na organização administrativa da instituição.

Em consonância com os Princípios do Direito Penal pátrio, e respeitando os limites de atuação normativa, os regulamentos disciplinares das universidades não devem ultrapassar o limite a que estão sujeitos, qual seja, a inovação em matéria penal, reservada ao instrumento legal cabível; também não devem adentrar na esfera do excesso de penalização, vez que os processos disciplinares instaurados na esfera administrativa estão sujeitos à apreciação judicial.

Acima de qualquer normatização em termos práticos, o objetivo maior de um regulamento disciplinar discente deve ser a orientação comportamental para o seu público-alvo. Esta tese é o que realmente interessa para educadores.

Ao veicular as normas nele dispostas, o Regulamento Disciplinar institui um código de conduta, e de ética, adicionalmente, ao dispor acerca das obrigações a serem respeitadas e cumpridas dentro dos limites territoriais e administrativo da instituição de ensino. Entretanto, ao se adentrar na esfera da penalização, disposta no corpo dos Regulamentos Disciplinares, necessário se faz tecer algumas considerações.

Para o Direito Penal pátrio, a imposição de penalidades e sanções é a *ultima ratio*, ou seja, o mais importante para o Direito Penal, e no caso do “direito penal” de uma instituição de ensino, é a proteção dos bens

jurídicos, como vida, integridade física, normas de convivência adequadas e morais ao bom relacionamento humano. Assim, para Robaldo (2009):

É a partir dessa perspectiva que se trabalha com a idéia (*sic*) de que a função precípua do Direito Penal é a proteção subsidiária de bens jurídicos essenciais à tranquilidade (*sic*) social, porém como *ultima ratio*, ou seja, como última opção de controle, tendo em vista o fracasso dos outros meios formais de controle social em relação à proteção dos bens da vida relevantes.

Adicionalmente, um regulamento disciplinar deverá dispor não apenas das condutas, práticas e comportamentos proibidos no âmbito da instituição. Ele vai além, ao imprimir um caráter pedagógico ao seu corpo discente, sendo que uma eventual penalização, imposta em um caso concreto, mediante seu regular processamento, em que se observarão o devido processo legal, o contraditório e a ampla defesa, servirá de exemplo para os demais discentes, pares do apenado.

Do exposto, surgem, simultaneamente, a conduta penalizadora da Administração Pública, o que seria a *ultima ratio* para a esfera do Direito Penal, dotada da prerrogativa de impor um caráter pedagógico.

O poder disciplinar exercido por instituições de ensino se encerra no sentido de atribuir executoriedade a eventuais punições e sanções a potenciais infratores das regras estabelecidas para o bom clima social. Entretanto, tal atribuição ultrapassa o potencial punitivo veiculado por regras normativas estabelecidas em documentos institucionais. Por se tratar de instituição de ensino, a executoriedade dos atos administrativos veiculadores de sanções e/ou punições deverão se revestir de caráter eminentemente educacional e socializador, vez que a primordial função de instituições de ensino é a emancipação humana. Para Szenczuk (2015, p. 18961), “o próprio conceito de emancipação dos sujeitos já traz em sua concepção a ideia de transformação dos sujeitos em agentes de transformação”

3 Conclusão

A função precípua de uma instituição de ensino superior não é apenas a transmissão do conhecimento técnico e especializado, mas, como toda instituição de ensino, cabe a elas contribuir para a emancipação

humana.

Os Regulamentos Disciplinares, juntamente com a função primordial da educação, qual seja, a emancipação humana, permitem que as instituições de ensino promovam a convivência pacífica, produzindo uma atmosfera de respeito e harmonia entre aqueles que nela convivem: servidores (docentes e corpo administrativo, atividades de apoio) e discentes, público-alvo deste ramo do serviço público brasileiro.

Por meio da publicidade dos atos normativos elaborados pelo Poder Público, no caso de dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, dá-se à comunidade envolvida amplo conhecimento acerca de um código de conduta, a ser acatado e cumprido por aqueles que estão sob a sua égide. Assim, um regulamento disciplinar discente veiculará, para toda a comunidade, orientações de natureza ambivalente, positiva e negativa para o seu público-alvo. Positivamente, verifica-se o caráter pedagógico das normas de conduta estabelecidas pela autoridade institucional. Negativamente, necessário mencionar acerca da penalização, como *ultima ratio*, a ser imposta para os casos em que são cometidas condutas proibidas ou descumpridas as obrigações. E, para estes casos, a instituição deve recorrer a formas alternativas para a resolução de conflitos, tendência adotada no ordenamento jurídico brasileiro, as quais ganharam relevância com o advento do Novo Código de Processo Civil, Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015.

Ressalta-se a importância da existência de regulamentos disciplinares em instituições públicas, principalmente nas universidades públicas, vez que, sabidamente, nelas é produzida a maior parte do conhecimento humano existente, principalmente na seara educacional. Todavia, também é no ambiente de ensino superior que também deve ocorrer a emancipação humana, no sentido de tornar o indivíduo livre e liberto de condutas antissociais, que denigrem a sociedade e o seu meio.

O poder disciplinar, como uma das prerrogativas da Administração Pública Brasileira, não deve ser visto como acusatório e disciplinador/sancionador, no sentido literal da palavra. Pelo contrário, esta prerrogativa da administração pública deve ser entendida como um instrumento para a educação moral e ética do ser humano, principalmente daqueles que se

encontram dentro de um sistema instituído formalmente. Ademais, é na instituição de ensino que se recebem as primeiras lições para a formação do caráter de um cidadão livre e comprometido com a sua sociedade.

Ademais, um regulamento disciplinar discente deve ser utilizado pelas instituições de ensino em sua melhor aceção, qual seja, promover a paz social, por meio da divulgação da cultura organizacional interna, desconhecida até então, pela nova comunidade acadêmica.

Referências

BARBOSA, Carlos. **Atos Administrativos Parte 2**. http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaITvJustica/portaITvJusticaNoticia/anexo/Carlos_Barbosa_Atos_administrativos_Parte_2.pdf. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.784**, de 11 de dezembro de 1990.

BRODBEKIER, Bruno. **Poder Regulamentar da Administração Pública**. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/45446/44997>. Acesso em: 2 mar. 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 27. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

LESSA, Sebastião José. **Do processo administrativo disciplinar e da sindicância. Doutrina, jurisprudência e prática**. 5. ed. Belo Horizonte, 2011.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 26. ed.. São Paulo: Malheiros, 2001.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 40. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

ROBALDO, José Carlos de Oliveira. **Direito Penal como ultima ratio**. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. 08 de abril de 2009. Acesso em: 4 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662, dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2020.

SZENCZUK, Luciana. **A concepção de emancipação dos sujeitos sob a ótica da pedagogia de Makarenko**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19566_8461.pdf 2015. Acesso em: 19 fev. 2020.

ESCOLAS E VIVÊNCIAS: A BUSCA CONSTANTE POR APRENDIZAGENS CONTEMPORÂNEAS

Dieison Prestes da Silveira¹
Etyane Goulart Soares²

1 Introdução

As escolas são ambientes formativos que inserem uma diversidade de sujeitos com identidades e vivências significativas para a contemporaneidade. São discentes e docentes com distintas realidades que constroem conhecimentos à medida que socializam experiências proveniente do meio sociocultural. Ainda, perfazem momentos de interações teórico-práticos que ultrapassam a sala de aula.

Tendo em vista a multiplicidade de conhecimentos que cada indivíduo apresenta, o professor, nesse contexto, precisa ser um mediador em sala de aula, pois muitos saberes são resultantes de práticas didático-pedagógicas decorrentes da interação entre alunos e professores e suas realidades sociais. Essas relações deleitam para a construção de conhecimentos significativos, ocasionando a diminuição do uso da educação bancária. Freire (2005, p. 68) relata que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos devolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”, portanto, o depósito de conhecimento diminui a capacidade crítico-reflexiva dos educandos, tornando-os susceptíveis ao alienamento social.

Instigar os alunos a pesquisarem, buscarem respostas frente

-
- 1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná. E-mail: dieisonprestes@gmail.com
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Universidade de Cruz Alta. E-mail: etyanesoares@hotmail.com

indagações e provocações, reflete diretamente no processo formativo educacional emancipatório. Assim, cada aluno cria o seu arcabouço de conhecimentos e, movido pelo diálogo em sala de aula, novos saberes são gerados, o que possibilita uma construção identitária deste educando, tangenciando em uma formação humana, crítica e cidadã, bem como o surgimento de novas práticas socioculturais.

As escolas precisam formar cidadãos capazes de atuarem com criticidade e sabedoria no meio social, tendo autonomia para solucionar problemas e diminuir o alienamento de ideologias. Veiga (1995, p. 11) relata que “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”. Cada aluno, ao compreender sua função cidadã, cria ações para uma melhoria do ambiente em que está inserido, modificando sua realidade, trazendo benefícios para o meio social, ambiental e econômico.

Diante da necessidade de uma formação social – humana, crítica e cidadã, no que tange transformações da sociedade, as escolas são ambientes de diversas práticas socioculturais, pois abrange uma gama de sujeitos com vivências significativas para a atualidade. Assim, alunos e professores podem transformar conceitos imersos no senso comum e torná-los significativos para a sociedade. Tendo em vista isso, este artigo tem por objetivo discutir o papel das escolas, enquanto ambientes educacionais, para as vivências sociais, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de diferentes práticas socioculturais contemporâneas. Dessa forma, espera-se obter conhecimentos variados da/na necessidade dos espaços formativos, como forma de emancipação social.

A metodologia utilizada para este trabalho consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo. Prodanov e Freitas (2013) relatam que, nas pesquisas qualitativas, não há necessidade do uso de métodos e técnicas estatísticas. Para Denzin et al. (2006), a pesquisa qualitativa envolve aspectos significativos e rotineiros, os quais o pesquisador tem interesse em aprofundar os conhecimentos. Neste contexto, Fachin (2003, p. 3) afirma que “pesquisa é um procedimento intelectual em que o pesquisador tem como objetivo adquirir conhecimentos por meio da investigação de uma realidade e da busca de novas verdades sobre um

fato (objeto, problema)”. Ainda, neste mesmo contexto, para a realização deste estudo, buscou-se fazer uma pesquisa em referenciais bibliográficos.

2 A educação como caminho para a (trans)formação social: um debate necessário

Diariamente, diversos ensinamentos são acrescidos as nossas vivências o que proporciona uma junção de entendimentos que são necessários para exercer o papel cidadão. De acordo com Freire (2014), o homem passa a ser consciente no momento que conhece, entende e se compromete com a realidade. Relacionando com o meio educacional, crianças, jovens e adolescentes experimentam circunstâncias que deleitam aos saberes sociais. São diversos saberes que fazem parte do dia a dia, como por exemplo, compreender a necessidade do descarte correto de materiais residuais, evitar a escassez de água, energia, ter empatia com os colegas, respeitar crenças e ideologias, entre outros. Enfim, são conhecimentos que ultrapassam as barreiras escolares e auxiliam no viver compartilhado em sociedade.

Em ambientes educacionais, criar espaços formativos diferenciados, visando alcançar o processo de ensino-aprendizagem, consiste em uma das metas das escolas a serem alcançadas durante as atividades didático-pedagógicas, bem como auxiliar na formação individual dos educandos. Além da construção de conhecimentos significativos, as escolas oportunizam aos alunos vivências que precisam relacionar a realidade do seu público, pois, caso contrário, serão conhecimentos vagos com pouca representatividade. Nesse sentido, Martins, Santos e Curcino (2016) relatam que há uma necessidade em pensar além das fronteiras da escola, construindo um currículo multidimensional, articulando diferentes conhecimento em sala de aula

Os alunos precisam relacionar as aprendizagens escolares com o local em que residem e conhecem, possibilitando uma transformação no bairro, na comunidade. Para Arroyo (2015), “O conhecimento a que todo ser humano tem direito é compreender-se no mundo, na sociedade, na história”. Logo estes conhecimentos são multiplicados e ultrapassam fronteiras sociais. Vê-se uma necessidade de cooperação e compreensão

de diversos saberes alocados nos diferentes grupos sociais. Santos (2010) destaca que existe uma diversidade de saberes que estão dispersos no contexto social. Cada indivíduo apresenta suas vivências e saberes e conhecer estes saberes torna-se uma necessidade, pois, caso contrário, o homem acaba alienado pelo senso comum da sociedade.

Dentre as missões da escola destaca-se a formação integral dos educandos, respeitando-se a prática de valores e vivências em sociedade. Zilio (2014, p. 85) expressa sua preocupação quanto à escola, ao afirmar que: “A escola de hoje e do amanhã precisa inovar para crescer, ter visão empreendedora e compromisso total com o aluno; missão primeira é e sempre será de ofertar uma educação de qualidade, confiante, eficiente e eficaz [...]”. Visando atingir estas prerrogativas, professores, pais e a equipe diretiva educacional criam estratégias de ensino para alterar o currículo, como forma de inserção dos jovens no meio educacional. Nessa direção, Veiga (2000, p. 107 afirma:

Por exigir uma interação entre professores e alunos a dinâmica ensino-aprendizagem escolar envolve fatores afetivos e sociais. Essa relação implica um vínculo direto com o meio social que inclui as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado. O trabalho docente é a atividade que dá unidade à dinâmica ensino-aprendizagem pelo processo de mediação entre conhecimento a ser aprendido e a ação de apropriação desse conhecimento.

Assim, a aplicabilidade de dinâmicas de ensino, como: gincanas, criação de projetos e outras formas de ensinar que oportunizam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem devem ser pensadas e criadas, proporcionando a busca diária do conhecimento. Sobre isso, Freire (1979) ressalta que a realidade social não existe por acaso, sendo, pois, produto da ação dos homens e, portanto, também não se transforma por acaso. Entretanto, por ser criada por homens, ela pode ser transformada pela ação de homens. Diante disso, no contexto educacional, (re)pensar a respeito dos alunos como indivíduos únicos com potencialidades, habilidades e dificuldades, reflete na prática pedagógica e no papel dos professores para o trabalho/exercício de diversos valores, como: empatia, respeito e humanização em sala de aula.

Miranda (2008, p. 18) relata que “A forma como o professor interage com o aluno, assim como suas expectativas em relação ao seu desenvolvimento, interfere no resultado do processo ensino-aprendizagem”. Assim, o processo de interação, que ocorre na sala de aula, favorece a aquisição de novos conhecimentos refletindo em aprendizagens significativas.

A aprendizagem denominada significativa, segundo Ausubel (1982) ocorre quando uma nova informação é relacionada ou acrescentada aos saberes de um indivíduo. Nesse mesmo sentido, pode-se relacionar com a linha teórica de Santos (2010), ao afirmar que todos os sujeitos apresentam saberes, os quais são potencializados, por meio das interações socioculturais.

Quanto maior forem as relações de convívio, maiores serão as probabilidades de aprendizagem, uma vez que os indivíduos aprendem uns com os outros, e o diálogo e as trocas de experiências, que devem ser permanentes, culminam em uma ecologia de saberes. Santos (2010) afirma que todos os indivíduos trazem consigo um arcabouço de experiências que se propagam e renovam, à medida que são compartilhadas com outros indivíduos.

Crianças e jovens, originários do meio rural ou urbano, que frequentam as escolas, trazem uma bagagem de experiências, vivências e aprendizagens geracionais diferenciadas, originárias de locais distintos. Por outro lado, existem singularidades, como por exemplo, os saberes tradicionais e locais que um grupo apresenta são empíricos, portanto, são praticados naquele ambiente. Exemplificando isso, pode-se citar rituais, crenças, ideologias, entre outros. A inserção de crianças, jovens e adolescentes nas escolas faz com que ocorra uma pluralidade de saberes que são fundamentais no processo formativo – humano, crítico e cidadão. Cabe aos docentes criarem alternativas para corroborar as trocas de vivências entre todos. De acordo com Paviani (1998, p. 108) “o professor como profissional da educação não apenas acrescenta às suas atividades técnicas e científicas uma dimensão ética, mas realiza uma atividade essencialmente ética”. Ainda, o professor precisa dar significância as experiências dos alunos, tendo como foco a (trans)formação social. Santomé (1998) comenta que quando uma informação é acrescida de

forma não-arbitrária ao que a pessoa já sabe, pode-se dizer que acontece uma aprendizagem significativa, pois está aumentando os saberes do indivíduo.

Dentro da sala de aula deve haver a socialização de conhecimentos. O professor precisa criar espaços de diálogo permanente, estimulando os educandos a praticarem e exercitarem o pensamento crítico. Freire (1993, p. 27) relata que “[...] não existe ensinar sem aprender e com isso eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

Nas escolas os professores instigam os conhecimentos dos alunos quando questionam fatos, acontecimentos que relacionam com o conteúdo abordado em sala de aula, ou ainda, quando apresenta relação com alguma realidade vivenciada. Cada aluno, conforme os seus saberes, apresentam respostas as indagações proferidas pelo docente. A medida que são discutidas as informações, novos fatos e circunstâncias envoltas ao conhecimento podem surgir, gerando assim, a interação social, gestual e a construção em conjunta de conhecimentos.

A educação consiste em uma troca de informações ao longo do temp. De acordo com Lopes (1999, p. 67) “[...] a educação é parte do contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais e dos acontecimentos históricos em que se encontra e aos quais se integra”. No meio social ela acarreta em transformações na sociedade, pois a sociedade envolta a costumes, valores e ideologias dispõe das diversas práticas socioculturais. Conceituando práticas socioculturais, pode-se dizer que ela é:

[...] um conjunto articulado e intencional de ações individuais ou coletivas que retiram as suas significações do jogo discursivo constituído na (e constitutivo da) atividade que define a existência social dessa prática e da própria comunidade que a realiza. Tais práticas são sempre condicionadas por instituições sociais, isto é, por conjuntos dinâmicos de normas de qualquer natureza que organizam e condicionam restringindo, possibilitando ou delimitando as relações sociais no interior dessa comunidade, bem como todos os demais tipos de relações simbólicas – nela incluídas as relações de poder – que os sujeitos estabelecem entre si, com a natureza e com o conjunto de artefatos mediadores dessas relações. (MIGUEL; VILELA apud JACOBK, 2014, p. 9).

No campo educacional há diversas práticas socioculturais que são partilhadas pelos alunos, como por exemplo a dança, a música, vestimentas, costumes, ideologias, crenças, entre outros. Nas escolas os alunos dialogam, inter-relacionam a arte e experimentam ações que são oriundos de um determinado grupo. Essas trocas de vivências fazem com que novas práticas socioculturais surjam e se propagam na sociedade. O choque cultural potencializa a dinâmica ensino-aprendizagem, uma vez que ocorre as interações de conceitos, fatos e momentos de descontração. Isso reflete no surgimento de novas culturas, valores, costumes e ideologias. Cabe dizer que:

Cultura, então, é o verso inconsciente cujo anverso é a vida civilizada, as crenças e predileções tomadas como certas que têm de estar vagamente presentes para que sejamos, de alguma forma, capazes de agir. Ela é aquilo que surge instintivamente, algo profundamente arraigado na carne em vez de concebido na mente (EAGLETON, 2005, p. 46).

As interações entre grupos distintos fazem com que novos aprendizados surjam. As escolas, ao inserirem sujeitos com diferentes realidades, criam espaços de discussão permanente quanto o papel do educador no contexto da educação e valores sociais. Portanto, cabe dizer que a escola é um local de diversas práticas educativas e sociais, uma vez que os sujeitos pluralizam ações e (des)constroem conceitos, os quais, posteriormente, se propagam na sociedade.

3 Considerações finais

As escolas, ao inserirem sujeitos com distintas identidades e ideologias, elas assumem o papel de (trans)formar as vivências e realidades dos alunos e ainda, direcionar os conhecimentos as saberes sociais. O empenho e as lutas diárias de docentes refletem nas questões da sociedade. Ainda, visam um direcionamento ao processo formativo humano, crítico e cidadão dos educandos, tornando-os capazes de atuarem com autonomia e responsabilidade no meio social.

Os conhecimentos, trabalhados nas instituições educacionais, devem ter relação com as vivências diárias dos alunos, caso contrário, torna-se distante o processo de ensino-aprendizagem. As atividades

didáticas abordadas pelos docentes necessitam dinamizar a turma toda, visando a expressão dos saberes sociais e pluralizando-os. Assim, os alunos trocam conhecimentos tanto quanto os colegas, quanto com os professores.

Conforme novos saberes surgem, os alunos acabam compreendendo os que são considerados corretos ou errados pelo meio social. No tocante do conhecimento, as práticas diferenciadas abordadas pelos docentes além de instigar o desenvolvimento relacional, ainda possibilitam aprendizagens que se tornam significativas para a formação crítica, humana e cidadã.

Quanto mais variadas forem as atividades didáticas, maiores são as possibilidades de participação dos alunos. O aprendizado ocorre mediante o discurso, a reflexão, a ação e interação. Para ocorrer uma interação de práticas socioculturais no ambiente educacional, é necessário que os professores reflitam sobre quais métodos de ensino são importantes para cada público, portanto, conhecer a realidade dos educandos torna-se um ponto de partida para alcançar o ensino-aprendizagem em diferentes contextos e realidades educacionais. Dessa forma, os alunos tornam-se sujeitos emancipados, com características para viverem e atuarem em sociedade.

Incentivar estudantes de licenciaturas a se inserirem em escolas, pluralizando saberes e compreendendo a necessidade de uma formação educacional sólida, propicia na construção identitária do professor e ainda reflete na qualidade da educação. Os professores precisam participar de cursos de formação de docentes visando uma atualização permanente dos conhecimentos, pois os alunos trazem consigo uma bagagem de vivências que ponderam a expectativas de novas aprendizagem mediante interação sociocultural com outros escolares.

Tendo em vista isso, a escola deleita aos saberes sociais à medida que os alunos e professores trocam conhecimentos. É necessário um (re) pensar constante das práticas educativas, atentando para uma formação humana, crítica, autônoma e reflexiva, tanto de alunos quanto de professores.

Referências

- ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, 2015. Disponível em: catalogo.egpbf.mec.gov.br/módulos/intro. Acesso em: 4 jan. 2019.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- JACOBBIK, G. S. **Crianças e suas práticas socioculturais matemáticas: entre contextos escolares e extraescolares**. 216f. Tese (Doutorado em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais) – UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- LOPES, R. M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.

MARTINS, M. L. A.; SANTOS, J. G.; CURCINO, R. A. O. **Narrativa de Formação:** Partilhando saberes docentes sobre currículo contextualizado à realidade do campo no município de Serrinha – BA. In: ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRABALHO, CONTRAHEGEMONIA E EMANCIPAÇÃO HUMANA. 2016, Salvador. Anais Eletrônicos: Salvador, 2016.

MIRANDA, M. I. **Problemas de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar.** São Paulo: Cortez, 2008.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da Educação, o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Didática:** o ensino e suas relações. São Paulo: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

ZILIO, M. P. **Uma nova criança para um novo mundo.** Passo Fundo: Méritos, 2014.

OS ESPANTALHOS DA EDUCAÇÃO: UM CENÁRIO DE ASSOMBRO

Guacyra Costa Santos¹
Pyerre Ramos Fernandes²
Rivaldo Vicente da Silva³

1 No tempo dos espantalhos

Nossa escrita começa então com o que diz o fascinante Netólogo e estudioso da resiliência Boris Cyrulnik (2009), ao se defrontar com os pacientes em seu consultório, uma vez que, seus estudos tratam do comportamento humano, assim menciona: “A volta à vida depois de uma agonia traumática passa por um momento de vida psíquica em que o outro ainda é uma sombra. Esse momento perverso tem um gosto estranho” (CRULNIK, 2009, p. 90).

É nessa abordagem que faremos uma reflexão sobre a sociedade hodierna, marcada como a era dos conflitos sociais, emocionais e educacionais, onde muitos professores ainda encaram a escola como uma instituição que têm unicamente a função de transferir conhecimentos outrora acumulados pela humanidade. Nesse entendimento, contamos com a obra de Boris Cyrulnik (2009), o qual nutre-se de sua narrativa pessoal, marcada profundamente por fatos traumatizantes o que nos faz refletir sobre a educação, já que os docentes têm se distanciado das histórias de vida dos seus alunos, esses construtores de saberes e fazeres também ancorados na experiência pessoal e educacional.

O que chamamos de história é também uma percepção da memória.

-
- 1 Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: guacyracosta22@hotmail.com.
 - 2 Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: pyerre_fernandes@hotmail.com
 - 3 Graduando em Educação Física. E-mail: rivaldovicente@hotmail.com

A memória própria de quem viveu ou observou o que aconteceu, o testemunho de outros, registros, documentos, imagens. A História nunca é aquilo que aconteceu, mas aquilo que permite significar o que aconteceu. É, tal como o discurso literário, o discurso histórico é uma representação semântica “retocada”, porque, como qualquer representação, implica uma perspectiva autoral, uma seleção de fatos [...] (MACEDO, 1999, p. 38).

Em diálogo com a obra *Autobiografia de um Espantalho* retratada por Cyrulnik (2009), nos deparamos com as histórias de crianças que presenciaram tragédias no decorrer de sua existência, ou foram elas mesmas vítimas diretas de atos violentos, acidentes ou outras histórias traumáticas.

Histórias de genocídios, traições, casos de abandono dentre outros, com fortes agressores que feriram gravemente algumas crianças. Por muito tempo, esses seres foram prisioneiros das imagens de horror registradas em suas mentes, o que não lhe permitiu agir com resiliência, sendo capaz de superar o trauma e traçar um novo caminho de desenvolvimento para a sua vida. Assim, tornaram-se espantalhos, uma vez, coagidas e reduzidas a nada pelo silêncio. “O convite à fala ou a obrigação do silêncio, o suporte afetivo ou o desprezo [...] carregam uma mesma ferida de um significado diferente [...]” (CYRULNIK, 2009, p. 7).

Cyrulnik (2009) em duas discussões, aborda o silêncio como o maior bloqueio à retomada resiliente pelas crianças após um trauma sofrido. É fato que, superar uma situação que nos marca negativamente é sempre um caminho árduo e difícil, entretanto, torna-se ainda mais complicado esse processo, quando somos impedidos de falar de nós mesmos, falar sobre o que nos marcou, o que nos feriu, o que nos traumatizou. Nesse caso, têm-se a instalação de um quadro oposto ao da resiliência, o enclausuramento dos indivíduos sofridos, comumente transformados em espantalhos.

Uma única palavra pronunciada por tais crianças, ou até mesmo uma frase, lhe concedia o retorno à vida, à liberdade, uma saída da condição de prisioneiro do sofrimento, de uma vida interna ferida. Nessa reentrância buscamos analisar a obra *Autobiografia de um Espantalho* para o contexto atual de educação a partir das nossas memórias da infância, fazendo-nos pensar acerca desse boneco que habitou a nossa imaginação.

É fundamental, salientar que a memória tem uma representação fundamental sobre o passado e as memórias de vida nos colocando no lugar do ontem, atribuindo significado a nossa própria vida e experiências.

A partir dessas memórias, somos chamados a pensar a nossa prática docente, num contexto educacional de repleto de crianças e adolescentes marcados por violências, abusos, traumas, transtornos psicológicos de diversas ordens, dentre outras condições que limitam a ação, a vida e o desenvolvimento pleno desses indivíduos. Reiteramos nesse sentido, a necessidade de as escolas, mais do que espaços do conhecimento científico, se convertam em espaços do diálogo aberto, franco, da memória, do falar de si mesmo, e, assim, da possibilidade de retomada resiliente para muitos.

A memória aqui, é tomada por Bosi (1994), em seu livro “Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos”. É uma obra que nos tocou e nos apresentou um destaque na literatura das humanidades ao retratar o apanhado de lembranças de velhos, uma camada da população marcada pela opressão da sociedade capitalista. Para a autora, é preciso conservar a arte de narrar de maneira que, um mundo de vivências descritas, traga as lembranças à tona. Para Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”.

Nesse contexto, é reconstruindo essa imagem do passado sob a leitura de Boris Cyrulnik (2009), que desenhamos o espantalho da infância, presente nas histórias, fábulas e contos de fadas; alegrando ou assustando as crianças, que ficavam curiosas para saber sobre a serventia do artefato; que em muitos casos tem a feiura e o silêncio como principal característica, mas poderá surpreender seus leitores. De braços abertos e solitário, sempre a espantar as aves, pássaros e borboletas e os intrusos que queiram invadir o milharal, esse boneco com chapéu esfarrapado, confeccionado com roupas velhas, podendo ou não ser recheado com trapos, palha, estopa, palha, capim e outros materiais, tornou-se notório para falarmos dos espantalhos da educação.

Lembramo-nos das viagens que fazíamos com nossos pais e irmãos, às cidades do interior, principalmente nas férias de junho, sempre

enxergávamos e admirávamos tal boneco fincado no pomar, outras vezes, nos sítios, em fazendas ou até mesmo, nas redondezas da cidade. Suas roupas coloridas nos chamavam a atenção, colocado muitas vezes em paus ou em cruz. Seu principal objetivo ali era afugentar os animais indesejados, como os corvos, roedores e aves que destruíam as plantações. Naquela paisagem, percebíamos que ele, apesar de ter a função de espantar os animais, queria mesmo, a companhia das crianças para conversar e fazer amigos. Mas, o fato é que, espantalho não fala e não tem amigos.

O tempo passou... Os espantalhos que observamos hoje fazem parte do mundo educacional bem diferente dos espantalhos do passado que enfeitaram as nossas infâncias. E foram essas imagens que colocaram nossas narrativas em frente à complexidade de deslocamentos na representação desse pensamento e lembrança, numa religação para uma nova construção de mundo educacional, produtores de conhecimentos, afetos, emoções e experiências. Corroborando com Éclea Bosi:

A memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vívidas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida do portão. [...] Continuando a escutar, ouviríamos o outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso escutar o infinito (BOSI, 1994, p. 39).

Neste sentido, buscamos aproximar das experiências que tivemos na infância em ressonância ao contexto das salas de aulas, num regresso às situações vivenciadas que aqui estão sendo lembradas, percebidas, comungando tais lembranças às histórias ouvidas no interior de nossos espaços de trabalho, como as de vítimas de casos de estupros, assassinatos, drogas, violência e outros, às quais chamaremos nesse cenário de Espantalhos da Educação. Muitas vezes, os traumas sofridos por esses indivíduos na infância ou início da adolescência, momentos em que o ser está em formação, comprometem o seu desenvolvimento e extrapolam essa etapa da vida, afetando as etapas subsequentes da sua existência. Dificilmente, se eles não tiverem acesso a estratégias de reconstrução de sua humanidade, tornar-se-ão eternos espantalhos e dificilmente serão adultos bem-sucedidos.

Nesse cenário outras questões vêm apontando para o aparecimento

dos Espantalhos da Educação, trata-se de estudos críticos que denunciam a pobreza, violência monstruosa, o uso exagerado da internet, a criminalidade, as drogas, as misérias em que vivem a população infantil e a destruição da própria dimensão humana, chegando ao fim o reino encantado da infância. Como convivermos com essa realidade repleta de espantalhos que em nossos contextos de educação? Regressando a Cyrulnik (2009), esse modo de ver o outro pode nos ensinar muito, de maneira a superar ou, minimizar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida que por vezes faz calar as palavras.

2 A educação e o assombro: à luz dos espantalhos, galgar nossos recomeços

E quem nunca se assombrou com os espantalhos? Aqueles bonecos vistosos, coloridos, cheios de mistérios e criatividade que ficavam a proteger o milharal, ou presentes nas festas juninas? A parir de tal pensamento fez-se necessário voltarmos à infância para resgatá-lo e refletir sobre suas expressões e roupagem como instrumento importante a compreender as dimensões da educação para o enfrentamento das mazelas sociais, através de uma mudança positiva na realidade enquanto docentes propulsores de resiliência.

Acreditamos que um trabalho isolado das práticas criativas, das experiências pessoais e das relações afetivas não fundamentam uma visão humanística no processo ensino e aprendizagem. A essência humana, enquanto parte mais pura do ser, por muitas vezes, acaba sendo esquecida nos recintos escolares. Vale lembrar que, ao mesmo tempo em que temos a liberdade de vida, nos deixamos aprisionar pelas fraquezas e pelos medos, sofremos pelas agruras que o mundo nos oferece, podemos passar pelas alegrias, pelas conquistas, pelas vitórias, essa dualidade das emoções faz parte do cotidiano de todos os indivíduos e é intrínseca à condição humana. Nesse sentido, todos estamos susceptíveis às tristezas e dores, entretanto, superar as barreiras é o ponto crucial para nos tornarmos seres de resiliência. É importante saber lidar com essas situações para alcançarmos o nosso aprimoramento humano, dotados de histórias e aprendizagens. A esse respeito, Cyrulnik (2009, p. 13) afirma:

Os homens sem história têm uma alma dispersa. Sem memória e sem projeto, ficam submetidos ao presente como um drogado que só é feliz no clarão do imediato. Quem não tem memória não vira e quem tem medo do seu passado se deixa apanhar pela própria sombra.

O contraste luz/sombras, inerente à condição humana é condição que nos obriga à superação constante. Todos sempre temos algo a superar. Entretanto, quando os traumas não são trabalhados da maneira mais coerente, quando o indivíduo não tem acesso às ferramentas necessárias a uma retomada resiliente, ele se torna então um espantalho, sombrio, sem vida, sem essência, sem ânimo. Esses seres de sombras, geralmente provocam medo, repulsa, são objetos de horror, de assombro. Quantas vezes, as figuras dos espantalhos pululam as histórias de terror, os desenhos e filmes de halloween ou outras festividades macabras. Geralmente, nessas histórias de terror, quando esses seres ganham vida, vêm para assombrar.

Regressando a Cyrulnik (2009), e à metáfora dos espantalhos por ele utilizada, ficamos a nos questionar os motivos de os humanos condicionados a espantalhos muitas vezes nos assustarem. E a resposta o próprio autor nos ajuda a compreender. São indivíduos marcados pela dor, suas histórias, comumente, ao passo que nos comovem, nos causam repulsa. Desse modo, também esses espantalhos são objetos de horror num sistema social adaptado ao bem-estar e pautado em contra valores como o egoísmo e o individualismo. O parar para ouvir uma história difícil, geralmente não é algo agradável, por isso, muitos indivíduos se calam, escondem-se nas sombras do silêncio, tornam-se espantalhos. Assombram quem passa, destituem-se da vida, do convívio social, isolam-se, pouco a pouco tornam-se inumanos. Você professor, já parou para pensar quantos espantalhos já passaram pela sua vida no decorrer de sua experiência profissional? Quantos você pôde salvar? O que fez para ajudá-los? Ficam essas indagações, como reflexões pessoais.

Enquanto vivos, carregamos as histórias construídas ao longo do percurso das nossas vidas. E todas essas narrativas nos despertam para a riqueza de temas, reflexões sobre os valores sociais e morais, nos conduzindo à criatividade, à imaginação, tornando-nos agentes críticos e capazes de transformar a realidade, ou então retraindo-nos, tornando-nos

incapazes de agir, de evoluir, de crescer. Cyrulnik (2009, p. 13) afirma que: “se não tivéssemos escoriações, a rotina de nossas existências nada poria em nossas memórias. Escreveríamos “biografias com páginas em branco”.

O autor nos faz interpretar que, mesmo as feridas sendo cicatrizadas com o passar dos anos, elas deixam a sua marca, que se torna viva em nossas memórias, nossas lutas e experiências. E são essas marcas que usamos para escrevermos as nossas histórias. Suas obras sobre resiliência nos ensinam que o único meio para começarmos as nossas histórias dilaceradas é nos aproximarmos de uma representação teatral, configurada numa quimera, capaz de nos movermos a um outro recomeço, uma nova história.

A quimera de si é um animal maravilhoso que nos representa e nos identifica. Dá coerência à ideia que temos de nós mesmos, determina nossas expectativas e nossos pavores. Essa quimera faz de nossa existência uma obra de arte, uma representação das imagens e das palavras que o constituem. (CYRULNIK, 2009, p. 13).

Tristes ou alegres as quimeras nos revelam formas narrativas para contarmos nossas histórias e a modificarmos o sentimento provocado pelas representações de suas tragédias. Na mitologia grega temos a quimera representado por animais mitológicos, tendo como exemplo: a cabeça de um leão o corpo e a cauda de um dragão. A quimera, também pode ser um gênero de peixe que vive em águas profundas. Na literatura, a quimera representa as fantasias, a imaginação, a esperança e o sonho que, até então não foram alcançados.

No campo da educação essas possibilidades discursivas estão bastante presentes, uma vez que, evidencia-se um tempo marcado pelas dores, pelos temores, aflições e a profunda solidão que permeiam a existência dos nossos alunos. Nesse contexto, cabe refletirmos sobre as nossas próprias quimeras e a quimera do outro, para um maior entendimento do homem. Nessa concepção, o etólogo anuncia: “As crianças escondidas em todos os genocídios e as crianças adotadas que reaprendem a viver em novos braços nos ajudarão a entender como se volta a viver”. (CURULNIK, 2009, p. 15).

Diante de tais realidades encontramos coragem e inspiração nos estudos de Boris Cyrulnik (2009), para fortalecer nossas práticas

pedagógicas sobre um contexto dos dilemas despedaçados lançados na vida dos nossos aprendizes, cujas vozes são silenciadas na sala de aula. Nesse sentido, após um trauma a presença do outro representa o ponto de apoio imprescindível para a reelaboração do universo psíquico, que está em permanente processo de desconstrução, construção e reconstrução ao longo de toda a existência. Não basta sermos apenas professores que repassam os conteúdos na sala de aula, mas, é fundamental fazer acender a palavra, essa que representa uma importante ferramenta para o trabalho docente. Um discurso simples e sensato permite que não fiquemos presos às tragédias do passado. Para ilustrar tais conceitos, apresentamos o caso do pequeno Ludo, que contou com o apoio da escola e do seu professor como tutores de sua resiliência.

O pequeno Ludo vivia infeliz em casa entre uma mãe alcoólatra e um pai que “soltava fácil a cinta”. A escola era o único momento de beleza, o único lugar em que falavam gentilmente com ele. Fazia seus colegas de classe rirem tanto que seu professor o encaminhou para um grupo de teatro. Hoje, tendo se tornado educador, Ludo explica que, se seu professor o tivesse feito calar, teria suprimido seu mais precioso fator de resiliência e o teria mantido em um mundo em que só havia álcool, tristeza e cintadas. (CYRULNIK, 2009, p. 48).

Esse fragmento expressado pelo autor nos leva a refletir sobre a escola, representando o primeiro contexto relacional do ser humano fora do lar, e o educador, que a partir deste momento passa a ser uma das figuras centrais na construção da resiliência. Quando os feridos não são cercados de cuidados, os mecanismos interpretativos posteriores a uma agressão, continuarão a existir por muito tempo, encaminhando a alma ferida para a tristeza é, essa a situação que Cyrulnik chama de antirresiliente. Assim, o autor nos ensina: “Nosso mundo interno fica preenchido pela percepção de turbilhões, redemoinhos, quedas-d’água, troncos de árvores e rochedos contra os quais a potência da corrente nos atira” (CYRULNIK, 2009, p. 73).

Assim, a escola é o lugar que precisa ser a base para constituir o social e a vida humana. Espaços que venham oportunizar à criança ou ao adolescente narrar as suas histórias, desvelando os seus medos e suas dores. Para que dessa maneira, alunos e professores avivem seus laços afetivos na

busca pela superação das adversidades que a vida lhes impõe. “Quando um meio social fica desorganizado pela miséria ou pela desculturação, quando um ambiente afetivo é destruído pela morte ou pela desgraça, a criança só encontra bases de insegurança” (CYRULNIK, 2009, p. 87), o contrário, porém, permite uma retomada resiliente mesmo em meio a grandes traumas.

O autor coloca os sujeitos feridos no centro de um cenário resiliente na perspectiva de retomar o seu estado de desenvolvimento normal, distante dos conflitos que lhes atingiram e que, conseqüentemente, afetaram a sua alma. A volta à vida, necessariamente, precisa expulsar a imagem agressora e perversa, ajudando o resiliente a construir uma imagem de si mesmo, buscando forças para enfrentar o mundo.

Não somos senhores do destino que atribuímos às coisas. Não somos senhores das catástrofes naturais que caem sobre nossas cabeças. Não somos senhores da história de nossos pais que explica as emoções deles. Não somos senhores das reações de nosso meio, dos relatos que nossa cultura faz do que aconteceu conosco. Não somos senhores das interações precoces que moldaram nosso temperamento e nos tornaram visíveis a certos fatos e indiferentes a outros (CYRULNIK, 2009, p. 97).

O fragmento aborda a questão da responsabilidade que atribuímos sempre ao nosso destino. Cyrulnik (2009) nos conduz a refletir que somos colocados diariamente com situações e fatos dos quais não podemos fugir e sobre os quais não exercemos qualquer controle. Enquanto seres viventes, estamos submetidos aos acontecimentos dos tempos, aos espaços e a sua causalidade. Cada um de nós precisa identificar quais os elementos fundamentais que nos fazem crescer não só profissionalmente, mas enquanto ser individual na perspectiva de viver melhor. Para que haja resiliência nas salas de aula e na vida, é preciso fortes relações de amizades, respeitar a opinião do outro sem querer modificá-la, atitudes positivas que enalteçam o processo de ensino e aprendizagem. Elogios verdadeiros e disposição para ajudar contribuem para a superação de problemas e do melhoramento do indivíduo. É necessário formar pessoas para a existência e, nós enquanto professores temos que estar atentos a essas dificuldades que se entrelaçam nas relações pessoais.

Não podemos esquecer que o homem é responsável pelos seus

próprios atos, suas buscas, conquistas e seus ensinamentos, portanto, ele é o que quer ser. Não adianta apontar o destino como causador de todas as coisas. Tal compreensão revela que ainda estamos presos às desigualdades e às insensibilidades para com o outro, embora exista a insegurança e o descontrole em relação a muitas questões referentes à nossa existência, podemos escolher a quais elementos nos apegar, essa escolha é pessoal, porém, muitas vezes, uma ajuda é necessária para saber escolher bem os nossos apegos e controlar os nossos afetos.

É nesse sentido que devemos despertar para uma formação humana de reconstrução de laços de responsabilidade e afetividade com a vida, minimizando assim, os efeitos gerados pela indiferença e crueldade do homem. O autor da resiliência que também é psicanalista nos ensina que mesmo os que têm graves feridas afetivas podem transformá-las um dia em grande felicidade. Trata-se de coabitar a poesia e a esperança no lugar da desesperança (CYRULNIK, 2009).

3 Tutores de resiliência: um novo olhar na educação, uma ética para a vida

Ao analisarmos os espantalhos para esse cenário educacional nos despertamos para um modo de percepção das questões sociais, e da construção do conhecimento. Queremos, a partir daqui, lançar um novo olhar sobre essas figuras emblemáticas – os espantalhos - dar-lhe novas roupagens caracterizadas, agora, por um poder de criação, de reconstrução, seguida da alegria, do riso e da esperança por dias melhores. Seus adereços simbolizam a possibilidade de mudança que precisamos colocar em frente à educação, fazendo da história de estilhaços, condições explicativas da realidade para um processo de compreensão junto ao ensino e aprendizagem, que corroborem numa reconstrução do sujeito sobre bases resilientes.

A expressão do espantalho agora, caracteriza um olhar sensível sobre a humanidade, distanciando-se do medo, do assombro e de um ser solitário, perseguindo por um caminho de busca. Os mestres precisam educar através das alegorias do amor, da compreensão e sensibilidade para habitar um mundo de sentidos humanísticos. Educar para a

humanização, essa é uma urgência do nosso tempo.

Dessa forma devemos buscar uma reaproximação do ensino com o processo de humanização capaz de apresentar as suas mais diversas nuances na reconstrução das teorias e discussões que também implica sob o papel da resiliência, provocando abordagens que a partir dos contextos expressados pelos livros científicos. Como diz Cyrulnik (2009): “A regra é clara: uma criança sozinha, sem envoltório afetivo, morre. O simples fato de se agrupar faz emergir uma estrutura de socialização arcaica: a lei do mais forte” (CYRULNIK, 2009, p. 198).

Um importante conceito trazido pelo Cyrulnik (2009) em sua obra é o de *envoltório afetivo*, o qual é caracterizado pela estrutura humana-afetiva que o indivíduo encontra em torno de si, após o sofrimento de um trauma. Esse envoltório, é extremamente fulcral para o processo de retomada resiliente e, fazem parte dele, os *tutores de resiliência*, ou seja, os elementos que são utilizados pelo indivíduo na superação dos traumas, dentre os quais, o mais importante é o diálogo, as narrativas de si, as conversas sobre a própria história.

Nessa concepção, trazemos aqui as grandes imagens dos espantalhos, não para espantar, mas contar suas histórias de superação, nos colocando entre o olhar da imaginação e o plano sugestivo da aprendizagem, já que precisamos fundar nosso reconhecimento no outro e perceber suas diferenças no combate às suas dores.

As grandes imagens têm ao mesmo tempo uma história e uma pré-história. São sempre lembrança e lenda ao mesmo tempo. Nunca se vive a imagem em primeira infância. Qualquer grande imagem tem um fundo onírico insondável e é sobre esse fundo onírico que o passado pessoal põe cores particulares. Assim também, só quando já se passou pela vida é que se venera realmente uma imagem descobrindo suas raízes além da história fixada na memória. No reino da imaginação absoluta, somos jovens muito tarde. É preciso perder o paraíso terrestre para vivê-lo verdadeiramente, para vivê-lo na realidade de suas imagens, na sublimação absoluta que transcende qualquer paixão (BACHELARD, 1978, p. 218).

Desse modo, recuperamos elementos da memória através do espaço poetizado pelos espantalhos o que formou uma imagem de representação do mundo através da história, do indivíduo e do tempo, sendo

elementos que possibilitaram a circulação de interpretações de épocas e lugares distintos apresentados ao leitor. Na escola encontramos nossos alunos espantalhos cuja vida deve ser o ponto de partida para se pensar tempo, espaço, avaliação, diálogo e, principalmente, o processo ensino e aprendizagem através do conhecimento construído. As experiências de vida, certamente, constituem a cultura marcadas muitas vezes pela compreensão do lugar dos sujeitos que lhes permitiu uma construção social com seus significados. Assim, focalizamos nos espantalhos como sujeitos formadores de uma subjetividade concedida ao humano, bem como, a sua entrada no mundo educacional.

Diante das questões aqui expostas, discutir sobre os espantalhos com educadores, requer falarmos da humanização do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve fornecer aos alunos os tutores de resiliência muitas vezes necessários para que estes retomem o seu pleno desenvolvimento. Afinal, um espantalho não pode aprender, logo, para que o processo de ensino-aprendizagem flua, o indivíduo precisa, antes de qualquer coisa, humanizar-se, perceber-se humano, dotado de qualidades, merecedor de afeto.

Nesse sentido, gostaríamos de encerrar essas breves discussões com um testemunho de um estudante, marcado por situações de marginalização e violência, que, ao chegar à escola, deparou-se com um cenário excludente e que reforça os preconceitos e marginalizações da sociedade, rotulando os seus alunos como bons ou maus. No seu relato autobiográfico, o professor e escritor francês Daniel Pennac relata o tratamento recebido por parte de muitos professores que o julgavam por seu comportamento tido como inadequado e como eles o rejeitavam, porém, ao ser olhado com outros olhos por um grupo de professores, aquele estudante conseguiu ingressar num novo caminho de desenvolvimento, transformou-se, mudou de postura, seguiu adiante com outras perspectivas e a esse processo, ele define como uma salvação, e relata:

Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não estavam formados para fazê-lo. Não se preocuparam com as origens de minha incapacidade escolar. Não perderam o tempo buscando suas causas nem tampouco me dando sermões.

Eram adultos confrontados com adolescentes em situação de risco. Eles disseram que era urgente. Se dedicaram na temática. Eles não conseguiram me tirar daquela situação. Se dedicaram de novo, dia após dia, mais e mais... E acabaram me tirando da condição em que me encontrava. E a muitos outros comigo. Literalmente, nos repescaram. Lhes devemos a vida. (PENNAC, 2008, p. 11, tradução nossa).

O relato de Pennac (2008) nos inspira a adotarmos novas posturas na nossa prática educativa, encarando os nossos estudantes sob um novo prisma, sob um olhar empático, humanizado, que lhes possibilite condições de regeneração, talvez sejam essas as únicas chances que eles terão na vida. Em meio a um sistema que marginaliza, exclui, transforma em espantalhos, sejamos nós os que estendem a mão, ajudam, ouvem, solidarizam-se, e formam indivíduos pautados nesses valores de respeito, solidariedade, empatia, amor.

Referências

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**; O novo espírito científico; A poética do espaço. São Paulo: Abril Cultura, 1978, p. 199-221. Trad. Joaquim Moura Ramos et al.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CYRULNIK, Boris. **Autobiografia de um espantalho**: histórias de resiliência. O retorno a vida. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2009.

MACEDO, Helder. As telas da memória. In: MACEDO, Helder; CARVALHAL, Tania Franco; TUTIKIAN, Jane. **Literatura e História**: três vozes de expressão portuguesa. Porto Alegre: Edição Universidade, 1999, p. 37-45.

PENNAC, Daniel. **Mal de escuela**. Barcelona: Debolsillo, 2008.

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO MÍNIMO EXISTENCIAL EM FACE DO PRINCÍPIO DA RESERVA DO POSSÍVEL

Cristina Rezende Eliezer¹

Helena Maria Ferreira²

Daniely Maria dos Santos³

1 Introdução

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988) assegura que a educação se configura como um direito de todos e dever do Estado e da família, em parceria com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse âmbito, a referida Lei defende a garantia do direito à igualdade de acesso e de permanência, da liberdade para a produção e circulação dos saberes, do respeito à pluralidade de ideias/concepções pedagógicas na comunidade escolar, da oferta de ensino público e privado, da gratuidade do ensino público estatal e da valorização dos profissionais da educação escolar, bem

-
- 1 Advogada. Docente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, no Programa de Graduação em Direito. Pós-graduada em Ciências Criminais pela UCAM/RJ. Pós-graduada em Gestão de Projetos pelo UNIFOR/MG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora regional do Programa Direito na Escola da Comissão Estadual OAB Vai à Escola. E-mail: cristinaeliezer@yahoo.com.br.
 - 2 Profa. Dra. Helena Maria Ferreira - Docente da Universidade Federal de Lavras – UFLA, no Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do grupo de pesquisa Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa (TEXTUALIZA - CNPq). E-mail: helenaferrreira@ufla.br.
 - 3 Graduada em Letras pela UFSJ/MG. Graduanda em Direito pela UFLA/MG. Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Internacional UNINTER. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. E-mail: daniely.santos@direito.ufla.br.

como a garantia de padrão de qualidade. Assim, deve ser garantida uma educação digna, gratuita, pública e de qualidade, sendo essa garantia um direito assegurado a todos os cidadãos.

O acesso ao ensino é direito público subjetivo e o seu não oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta insuficiente e irregular, poderá imputar responsabilidade da autoridade competente, uma vez que a efetivação desse preceito constitucional é condição premente para o desenvolvimento da nação e para a justiça social. No entanto, discutir a questão do direito à educação ainda tem se configurado como uma atividade complexa, dada a diversidade de dispositivos legais que regulamentam a oferta do ensino público nos diferentes níveis e nas diversas modalidades.

Nesse contexto, a finalidade precípua do presente estudo é analisar a efetividade do direito à educação, evidenciando-o como integrante da parcela indissociável de uma vida digna, incorporando, inclusive, o mínimo existencial. Busca-se, ainda, discorrer sobre o tratamento constitucional dado à educação, de modo a empreender discussões que possibilitem elevar ao status de fundamental o direito à educação.

Optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, por intermédio da análise de artigos e livros e documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e bases da educação nacional.

2 Direito à educação: bases legais

Analisar o significado de direitos fundamentais se constitui em uma árdua tarefa, uma vez que esses direitos são diretamente influenciáveis pelos aspectos históricos que circundam a sua consagração. Além disso, a dificuldade de definição se dá em função das várias expressões utilizadas para designá-los. No entanto, apesar dessas questões, eles podem ser entendidos como um “conjunto de direitos e liberdades institucionalmente reconhecidos e garantidos pelo direito positivo” (SARLET, 2010, p. 34).

Há uma considerável discussão acerca da caracterização do direito à educação. A Carta Constitucional estabelece, no art. 6º, que se trata de um direito social. Assim, originariamente, não seria um

direito fundamental. A problemática reside no fato de haver ou não uma potencialização para a transformação ou interpretação da educação como sendo um direito fundamental.

A Constituição da República de 1988 possui um papel evidente na consolidação do direito à educação. Além de estabelecer, de modo geral, a organização educacional do país, também disciplinou competências aos entes federativos, deveres estatais relativos à educação e percentual mínimo das verbas para o financiamento das atividades educacionais.

A Carta Constitucional concedeu ao direito à educação significativo tratamento, alocando entre seus arts. 205 a 214, além do mencionado art. 6º, disposições sobre o tema. Além disso, tal direito está em conformidade com vários princípios constitucionais, especialmente, o da dignidade da pessoa humana.

O dispositivo constitucional, ao prever o princípio da dignidade da pessoa humana, logo no inciso III, do artigo 1º, não objetivou, somente, positivá-lo ou traduzir mais uma norma. O intuito foi, justamente, assegurar uma função defensiva e prestacional, afinal, mencionado princípio não estaria inserto no título relativo aos princípios fundamentais se não merecesse tal evidência.

A própria Constituição da República conferiu à dignidade da pessoa humana o status de princípio e valor fundamental. Assim sendo:

O status de princípio e valor fundamental à dignidade da pessoa humana foi conferido pela Constituição da República de 1988, logo no inciso III do seu artigo 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...) III - a dignidade da pessoa humana”. No entendimento de Sarlet, o dispositivo constitucional citado não traduz simplesmente mais uma norma, mas sim uma norma definidora de direitos, garantias e deveres fundamentais. O dispositivo traduz um princípio e valor, não somente a norma constitucional em suas características impositivas de deveres. Ora, se o dispositivo que traz o princípio da dignidade humana prevê garantias, direitos e deveres fundamentais, pode-se afirmar que o princípio da dignidade possui uma dupla função: a defensiva e a prestacional: defensiva na posição de finalizar normas que outorgam direitos subjetivos de cunho negativo (não violação

da dignidade), mas que também pedem condutas positivas para promover a dignidade (FENDRICH; NETO, 2013, p. 10).

Complementando o exposto na citação acima, Gomes (2005), ao analisar a questão concernente aos direitos fundamentais e à dignidade da pessoa humana, menciona que os direitos fundamentais se apresentam como uma espécie de trincheira na salvaguarda da dignidade da pessoa humana, cujas armas condensam-se na argumentação dialética que reúne razão, vontade e sensibilidade, unidas na elaboração, interpretação e aplicação do Direito, enquanto instrumento de defesa dessa dignidade. Na abrangência dessa argumentação, deve prevalecer o melhor raciocínio. E este, no Estado Democrático de Direito, não pode ser outro senão o que tem como destinatário o respeito à dignidade humana.

Os direitos fundamentais são aplicáveis às relações das pessoas com o Estado e à própria sociedade. Não são restritos somente àqueles preconizados pela Constituição da República; são qualificados como fundamentais os direitos equiparáveis, pelo seu objeto e pela sua importância, aos direitos de natureza constitucional (SILVA, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB) reforçou aspectos consideráveis no que tange ao processo educacional previsto em sede constitucional, visando a garantir a sua concretização em seara infraconstitucional. A LDB foi publicada em 1996, aduzindo, em seu art. 1º, que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.⁴

Mencionada lei, no *caput* do seu art. 2º, preconiza, ainda, que a educação “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Explicando os arts. 1º e 2º da LDB (BRASIL, 1996), Gomes

4 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

(2005), afirma, de forma pontual que:

[...] do ponto de vista jurídico, estão lançados os fundamentos necessários para a desafiadora e indispensável empreitada que significa a construção de uma sociedade democrática, com apoio na educação. Isso porque, somente através desta é possível desenvolver o ser humano de forma integral. O texto constitucional é explícito quanto aos objetivos da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo desta para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. É insuficiente ao indivíduo o mero desenvolvimento de algumas habilidades técnicas. Embora isso faça parte de sua educação não é o bastante. Pleno desenvolvimento da pessoa significa dar vida a todas as faculdades desta (físicas, racionais, volitivas, emocionais) de modo a possibilitar-lhe um convívio saudável consigo mesma, com as demais pessoas e com as múltiplas facetas da sociedade e do mundo em que se insere. Só assim o homem poderá integrar-se nas dimensões a que se volta seu próprio ser (naturais, culturais, espirituais...) (GOMES, 2005, p. 41).

Evidencia-se que, ao preconizar sobre a importância da educação para a construção de uma sociedade democrática, a LDB (1996) lança os fundamentos necessários à resignificação do direito à educação, já previstos no texto constitucional. Não basta, somente, o indivíduo desenvolver habilidades técnicas. É preciso assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo desta para o exercício da cidadania, bem como garantir a sua qualificação para o trabalho. É imprescindível “dar vida” a todas as faculdades da pessoa.

Apesar do considerável tratamento constitucional e infraconstitucional, em se tratando da temática educação, a principal dificuldade está relacionada à eficácia e, principalmente, exigibilidade judicial das normas contidas em mencionados diplomas legais. Usualmente, parte da doutrina dispõe que as normas concernentes ao direito educacional são programáticas, ou seja, possuem eficácia limitada e aplicabilidade mediata. Assim, não possuem força vinculante e nem teor imperativo, como as normas fundamentais.

Consubstanciado nessas proposições doutrinárias não unânimes, o Estado tem se escusado do cumprimento de suas obrigações, no que concerne à prestação dos serviços educacionais, utilizando como respaldo a reserva do possível e a própria classificação do direito à educação, como

sendo um direito social (e não fundamental). A implementação dos direitos fundamentais perpassa por embates, principalmente, no que diz respeito aos limites e possibilidades do Estado.

Silva (2011), sobre essa questão, dispõe que há um conflito entre a implementação dos direitos fundamentais e a cláusula de reserva do possível. Tal embate revela uma questão extremamente complexa e significativa em relação aos limites e possibilidades efetivas de o Estado atender a todos de acordo com o que é assegurado no texto constitucional, bem como as condições administrativas e financeiras reais para efetivação desses direitos, especialmente para a população mais pobre do país.

Já que o ensino obrigatório é um direito público subjetivo, conforme preconizado no art. 208 da CRFB/88, ao Estado também cabe a obrigação de prestá-lo. Porém, apesar da existência do aludido princípio da dignidade da pessoa humana, há também uma cláusula, denominada reserva do possível, comumente arguida pelo Estado, no intuito de justificar os limites da sua responsabilidade na ausência da concretização do direito à educação.

A chamada reserva do possível foi desenvolvida na Alemanha, num contexto jurídico e social totalmente distinto da realidade histórico-concreta brasileira. Nestas diferentes ordens jurídicas concretas não variam apenas as formas de lutas, conquistas e realização e satisfação dos direitos, mas também os próprios paradigmas jurídicos aos quais se sujeitam. Assim, enquanto a Alemanha se insere entre os chamados países centrais, onde já existe um padrão ótimo de bem-estar social, o Brasil ainda é considerado um país periférico, onde milhares de pessoas não tem o que comer e são desprovidas de condições mínimas de existência digna, seja na área da saúde, educação, trabalho e moradia, seja na área da assistência e previdência sociais, de tal modo que a efetividade dos direitos sociais ainda depende da luta pelo direito entendida como processo de transformações econômicas e sociais, na medida em que estas forem necessárias para a concretização desses direitos (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 744).

Assim sendo, observa-se que a cláusula “reserva do possível” teve origem na Alemanha, no ano de 1972, citada em uma decisão de constitucionalidade, em se tratando de normas de aprovação nos cursos superiores de Medicina. Em tal decisão, foi limitado o acesso a

mencionados cursos sob a alegação de que direitos de cunho social só poderiam ser concedidos diante de um exame e análises aprofundados sobre o caso concreto, com respaldo na razoabilidade e proporcionalidade.

Importante frisar que a cláusula supracitada, no Brasil, ganhou novas interpretações, tendo em vista as diferenças sociais e culturais existentes no país, num comparativo com a Alemanha, berço da teoria. Sobre essa questão:

Devemos nos lembrar que os integrantes do sistema jurídico alemão não desenvolveram seus posicionamentos para com os direitos sociais num Estado de permanente crise social e milhões de cidadãos socialmente excluídos. Na Alemanha – como nos países centrais – não há um grande contingente de pessoas que não acham vagas nos hospitais mal equipados da rede pública; não há necessidade de organizar a produção e distribuição da alimentação básica a milhões de indivíduos para evitar sua subnutrição ou morte; não há altos números de crianças e jovens fora da escola; não há pessoas que não conseguem sobreviver fisicamente com o montante pecuniário de assistência social que recebem, etc. (KRELL, 2002, p. 108).

Observa-se que o contexto em que a teoria foi desenvolvida difere, de forma substancial, da situação fática do Brasil. Nesse sentido, mencionada cláusula é invocada, aqui, como óbice à concretização do direito à educação, embora há a possibilidade de este ser consagrado, conforme se verá adiante de forma mais detalhada, como direito fundamental.

Olsen (2008) afirma que a reserva do possível, para os seus defensores, condiciona a efetivação dos direitos fundamentais à existência de recursos financeiros. Assim sendo, tal cláusula, muitas vezes invocada pelo Estado, em consonância com a razoabilidade, refere-se à impossibilidade de atendimento do direito à educação sob o sacrifício de outros recursos públicos.

É importante asseverar que apenas a alegação estatal de que não há recursos disponíveis para o cumprimento do direito à educação não é suficiente. É necessário que seja comprovada a impossibilidade. Assim, minimiza-se a faculdade de o Estado agir, de forma dolosa, objetivando exonerar-se das suas obrigações constitucionais. Ao descumprir os

preceitos legais, o Estado pode ser instado a fazê-lo, por meio do Poder Judiciário, usualmente acionado para a resolução de impasses. É imprescindível assegurar a concretização do mínimo existencial referente aos direitos fundamentais, ou seja, devem ser respeitados os princípios e garantias fundamentais indispensáveis ao mínimo existencial, dentre eles, o da dignidade da pessoa humana.

Ao apurar os elementos fundamentais dessa dignidade (o mínimo existencial), estar-se-ão estabelecendo exatamente os alvos prioritários dos gastos públicos. Apenas depois de atingi-los é que se poderá discutir, relativamente aos recursos remanescentes, em que outros projetos se deverá investir. O mínimo existencial, como se vê, associado ao estabelecimento de prioridades orçamentárias é capaz de conviver produtivamente com a reserva do possível (BARCELLOS, 2002, p. 246).

Assim, o mínimo existencial atua como um limitador à invocação da cláusula da reserva do possível. Esta só pode ser arguida, no sentido de escusa, quando for realizado um juízo prévio de proporcionalidade e razoabilidade, em que será averiguado se o mínimo existencial está sendo garantido, em relação a todos os direitos em questão. O mínimo existencial se trata de uma proteção ao estabelecimento de uma vida digna, em que são efetivadas as garantias fundamentais, passíveis de proteção jurisdicional.

Canotilho (2000) salienta que não é admissível a utilização de justificativas para o não cumprimento dos direitos sociais, sob alegação de que a sua efetivação só se realizará se os cofres públicos assim o permitirem. Informa o autor que os direitos fundamentais sociais consagrados em normas da Carta Magna dispõem de vinculação normativa constitucional, e que as normas garantidoras de direitos sociais devem ser consideradas como parâmetros de controle judicial, quando esteja em discussão a apreciação da constitucionalidade de medidas legais ou regulamentares restritivas desses direitos.

A jurisprudência também tem se posicionado nesse sentido. As decisões salientando que o Estado não pode se eximir da sua obrigação, utilizando como respaldo a cláusula da “reserva do possível” e a alegação de que há limitações financeiras capazes de inviabilizar a prestação estatal equivalente, estão sendo cada vez mais frequentes, embora, conforme

observado alhures, a doutrina caminha em sentido diverso. Assim já decidiu o Superior Tribunal Federal:

CRECHE E PRÉ-ESCOLA – OBRIGAÇÃO DO ESTADO – IMPOSIÇÃO – INCONSTITUCIONALIDADE NÃO VERIFICADA – RECURSO EXTRAORDINÁRIO – NEGATIVA DE SEGUIMENTO. 1. Conforme preceitua o artigo 208, inciso IV, da Carta Federal, consubstancia dever do Estado a educação, garantindo o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. O Estado – União, Estados propriamente ditos, ou seja, unidades federadas, e Municípios – deve aparelhar-se para a observância irrestrita dos ditames constitucionais, não cabendo tergiversar mediante escusas relacionadas com a deficiência de caixa. Eis a enorme carga tributária suportada no Brasil a contrariar essa eterna lenga-lenga. O recurso não merece prosperar, lamentando-se a insistência do Município em ver preservada prática, a todos os títulos nefasta, de menosprezo àqueles que não têm como prover as despesas necessárias a uma vida em sociedade que se mostre consentânea com a natureza humana. 2. Pelas razões acima, nego seguimento a este extraordinário, ressaltando que o acórdão proferido pela Corte de origem limitou-se a ferir o tema à luz do artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal, reportando-se, mais, a compromissos reiterados na Lei Orgânica do Município – artigo 247, inciso I, e no Estatuto da Criança e do Adolescente – artigo 54, inciso IV. 3. Publique-se. (STF, Decisão Monocrática, RE n. 356.479-0, rel. Min. Marco Aurélio. J. em 30/04/2004, DJU 24.05.2004).

Nesse sentido, depreende-se que o intuito das decisões tem sido preservar a efetividade do mínimo existencial, o que vai de encontro à pura e simples avaliação discricionária da Administração Pública. Desse modo, em se tratando do direito fundamental à educação, a tese de defesa consubstanciada na “reserva do possível” não pode ser meramente alegada, sem nenhum tipo de respaldo comprobatório, na tentativa de suscitar ausência de recursos.

Nas palavras do Ministro Marco Aurélio⁵, as escusas oriundas de deficiência de caixa, já que é evidente a enorme carga tributária suportada do país, não merecem prosperar. Além disso, não se pode permitir que sejam menosprezados aqueles que não possuem condições de prover as

5 STF, Decisão Monocrática, RE n. 356.479-0, rel. Min. Marco Aurélio. J. em 30/04/2004, DJU 24.05.2004.

despesas necessárias a uma vida digna, com o mínimo existencial. Os direitos fundamentais, aqui em específico, o direito à educação, devem ser garantidos, posto que é dever do Estado, preceituado pela Carta Constitucional.

O poder estatal, por meio de políticas públicas, tem a atribuição de aplicar os recursos públicos, tendo em vista o seu poder de decisão. Porém, não fica à mercê do Estado a escolha de prestar ou não a parcela mínima de cada direito fundamental social. Caso assim fosse, estaria se incorrendo no risco de violar direitos e garantias constitucionais. Essa parcela de direitos fundamentais, também denominada como sendo “mínimo existencial”, possibilita a efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana.

Sobre o tema “políticas públicas”, Oliveira (2010, p. 257) assevera que elas podem ser visualizadas como “providências para que os direitos se realizem, para que as satisfações sejam atendidas, para que as determinações constitucionais e legais saiam do papel e se transformem em utilidades aos governados”.

A Constituição da República de 1988 dispõe, expressamente, em seu art. 5º, inciso XXXV, a possibilidade de se recorrer às vias judiciais quando da violação de direitos: “A lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça de lesão a direito”. Assim sendo, o Poder Judiciário tem a incumbência de determinar um parecer, com o fito de solucionar as questões levadas à sua apreciação, quando provocado, posto que é inerte, nas situações em que houver ameaça ou lesão ao direito à educação.

Existem instrumentos judiciais, que podem ser manejados, por exemplo, por partidos políticos, associações ou pais, como o Mandado de Segurança Individual, que está previsto no art. 5º, inciso LXIX da CR/88⁶, ou o Mandado de Segurança Coletivo, disposto no art. 5º, inciso LXX da CF/88⁷. O Ministério Público, *custos legis*, ou seja, fiscal da

6 LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

7 LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por: a) partido político

lei, atuante sempre que houver questão de interesse público subjacente, também poderá propor Ação Civil Pública, para a tutela e garantia de interesse difuso ou coletivo, conforme preconiza o art. 129, inciso III da CF/88⁸.

Sifuentes (2009, p. 255), sobre a atuação do Ministério Público, no que se refere ao direito à educação, afirma que este age “[...] em defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais disponíveis, ou seja, deve atuar na garantia da educação”.

Portanto, no caso de violação dos direitos fundamentais, o Poder Judiciário poderá ser acessado, na busca por uma intervenção capaz de assegurar o cumprimento das políticas públicas, objetos de legislação e das normas constitucionais. Afinal, os direitos positivados, ou seja, aqueles expressos na legislação, restarão inócuos e vazios, se desprovidos de efetividade. Cabe ao Judiciário, intérprete e aplicador do Direito, assegurar a efetivação das normas fundamentais.

Silva (2011) arremata que a contribuição para a efetivação do direito à educação pode ser dar de várias formas, como, por exemplo, através da reestruturação do plano de trabalho do Conselho do FUNDEB, que deve incluir, entre outros, o acompanhamento e a fiscalização periódica da prestação de contas dos recursos financeiros da educação municipal. Finaliza o autor dissertando que o direito à educação não é um tema a ser debatido como possível ou não, mas efetivado como consequência de políticas públicas, que realmente priorizem e viabilizem o atendimento aos direitos fundamentais. E, para isso, é imprescindível que se efetive o controle social.

3 Considerações finais

A reflexão proposta neste capítulo buscou problematizar a efetividade do direito à educação, evidenciando-o como integrante da

com representação no Congresso Nacional; b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados;

8 Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público: [...]III - promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos;

parcela indissociável de uma vida digna, incorporando, inclusive, o mínimo existencial.

Ao analisar essa efetividade, destacou-se que a educação promove o desenvolvimento humano, de uma maneira geral, garantindo o acesso à liberdade e ao conhecimento, bem como a pluralidade de ideias, facilitando, com isso, o acesso a uma democracia participativa, tal como estabelecem os preceitos do Estado Democrático de Direito. Assim, a efetivação do direito à educação não se configura apenas como uma previsão legal, assegurada pela Constituição e demais leis que regulamentam o acesso à educação, mas, sobretudo, pela prática de outros direitos e garantias individuais e coletivas para o exercício da cidadania, como os direitos ligados à liberdade (direitos civis e políticos), à igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais), à fraternidade e à solidariedade (direitos relacionados ao desenvolvimento ou progresso, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, à propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e à comunicação) e à globalização política (direitos à democracia, informação e pluralismo). Nesse sentido, a educação está intrinsecamente relacionada aos direitos supracitados, uma vez que ela possibilita o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tal como prescreve a Constituição Brasileira.

Assim, a educação, em função de suas potencialidades para a formação humana se configura como um mínimo necessário à existência, ou seja, se constitui um direito fundamental, posto que, com a garantia dele, amplia-se a qualidade de vida dos cidadãos e minimizam-se os problemas sociais. Então, se promove a dignidade humana e as condições materiais da existência; a educação não pode ter o seu valor aviltado. O princípio da dignidade da pessoa humana é considerado o princípio norteador do ordenamento jurídico brasileiro, sendo a base de todos os direitos constitucionais, visto que todas as decisões governamentais devem estar assentadas nesse princípio orientador estatal.

Dessa feita, o presente estudo ao analisar o papel do mínimo existencial, enfatiza a sua relevância para a efetivação do princípio da dignidade da pessoa humana, destacando o papel da jurisprudência no afastamento dos principais obstáculos jurídicos (reserva do possível,

separação de poderes, legalidade orçamentária) alegados pelo Poder Público na tentativa de justificar sua omissão administrativa na implementação de políticas públicas educativas essenciais.

Nesse contexto, a discussão sobre a reserva do possível, concebida como um fenômeno econômico de limitação de recursos disponíveis em face das infinitas necessidades a serem supridas, não se aplica à educação, pelo fato de ela ser considerada um direito social, que promove a dignidade humana. Esse fato impossibilitaria ao Estado eximir-se de sua obrigação de viabilizar uma reserva orçamentária para garantir o acesso à educação gratuita e de qualidade. Assim, o mínimo existencial circunscreve-se como limitador da aplicação da cláusula da reserva do possível, que deve ser analisada na perspectiva jurídica, considerando o juízo de proporcionalidade e da razoabilidade.

Referências

BARCELLOS, A. P. de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BRASIL, Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1 fev. 2020.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2000.

CUNHA JÚNIOR, D. da. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. Salvador: Jus Podivm, 2013.

FENDRICH, C. B.; NETO, M. K. **Princípio da dignidade da pessoa humana, proteção jurídica do embrião e o direito à vida**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=0e230b1a582d7652>. Acesso em: 1 fev. 2020.

GOMES, S. A. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e o direito fundamental à educação. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, v. 13, n. 51, p. 53-101, abr./jun. 2005. Disponível em: http://fagundescunha.org.br/amapar/revista/artigos/sergio_principio.doc. Acesso em: 7 fev. 2020.

KRELL, A. J. **Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha**: os descaminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2002.

OLIVEIRA, R. F. de. **Curso de direito financeiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

OLSEN, A. C. L. **Direitos fundamentais sociais**: efetividade frente à reserva do possível. Curitiba: Juruá, 2008.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SIFUENTES, M. **Direito fundamental à educação**: aplicabilidade dos dispositivos constitucionais. 2. ed. Porto Alegre: Nuria Fabris Editora, 2009.

SILVA, C. E. M. da. Direito à educação em face do princípio da reserva possível: a importância dos instrumentos de controle social. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 9, p. 41-50, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n9_5.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Isabela de Oliveira Campos¹

1 Introdução

A relação universidade-escola está intrinsecamente conectada, em sua prática histórico-social, às diferentes funções desta primeira ao longo da história e a memória discursiva² que carregamos, enquanto sociedade, sobre o que é feito nesta instituição de ensino superior e, principalmente, quem deve ou não ter acesso a ela. No contexto brasileiro, as primeiras tentativas de uma relação mais próxima entre a universidade e a escola têm início no final dos anos 1980, quando a universidade passa a compreender seu papel social e empreender esforços para uma integração e participação social entre suas funções, trazendo um elemento novo às suas atividades de pesquisa e ensino: a extensão.

Segundo Gimenez e Bonacelli (2013), tal atividade, que formaria a tríade (ensino – pesquisa – extensão) que sustenta a universidade atual, principalmente a pública, é adicionada como resposta aos novos desafios impostos à universidade do século XXI tais como, por exemplo, se apresentar mais relevante socialmente e mais assertiva na promoção da inovação. No setor educacional, a relação, ou parceria, entre a universidade e a escola passa a ser compreendida como “uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades”

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição. E-mail: isabelacamposufmg@gmail.com

2 Também denominada interdiscurso em Análise de Discurso. É definida como aquilo que fala “antes, em outro lugar, independente” (PÊCHEUX, 1995 p.162), ou seja, os já-ditos e pré-construídos que produzem efeitos no discurso dos sujeitos.

(FOERSTE, 2005, p. 87).

A partir disso, inúmeras ações colaborativas entre a universidade e a escola surgem, tendo o estágio curricular supervisionado como pioneiro, seguido de pesquisas em instituições de ensino básico. Após a virada do milênio, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) também ganha forma e é adicionado como uma das principais vias de parceria.

No campo da formação inicial e continuada de professores de língua inglesa (LI), ações extensionistas localmente situadas, ofertadas por universidades brasileiras, também se destacam pela oferta de projetos/ cursos de educação continuada (EC) para professores de LI em serviço, oferecendo estruturas e dinâmicas diferentes. A título de exemplo, o EDUCONLE e ConCol, na Universidade Federal de Minas Gerais, o PECPISC, na Universidade Federal de Santa Catarina, o NAP-UEL, na Universidade Estadual de Londrina, entre outros.

No entanto, apesar da inquestionável relevância desses projetos/ cursos de EC, evidenciada em inúmeros estudos (SÓL, 2015; 2016; REIS; CAMPOS; OLIVEIRA, 2018; dentre outros) o espaço-tempo destinado a essas formações ainda é o da universidade. Desse modo, os efeitos de sentido desse discurso se tornam bastante marcantes, pois ele reforça que cabe à universidade em seu espaço e tempo propiciar oportunidades e experiências de desenvolvimento para os docentes em exercício, fazendo com que o professor tenha que retornar fisicamente à universidade.

As representações desse discurso recaem, assim, sobre a universidade como único espaço possível do saber e da formação e sobre a escola como espaço do fazer, reforçando a dicotomia teoria x prática, tão presente no discurso educacional, e contribuindo para a perpetuação da relação de poder da universidade sobre a escola. Desse modo, tentativas de desestabilizar tais discursos e avançar a relação universidade-escola surgem a partir de práticas formativas e colaborativas *do* e *no* cotidiano escolar, elevando a escola como espaço formativo e considerando que a escola forma o professor e o professor também forma a escola (FORSTER; LEITE, 2014).

Esse eixo de possibilidades de formação *na* escola a partir de uma

parceria e colaboração com a universidade em uma interseção de diversos atores (professores, pesquisadores, graduandos e professores universitários) tem ganhado espaço nos últimos anos em diferentes áreas do saber como, por exemplo, na Educação (FORSTER; LEITE, 2014; NACARATO; GRANDO; MASCIA, 2013), na Química (ROGADO, *et al.*, 2009), na Educação Física (TROTTE; MILLEN NETO; SALVADOR, 2007), dentre outras.

Na área de ensino e aprendizagem de LI, temos como ações pioneiras, o projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina, denominado Parceria Universidade-Escolas, do Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas (NAP) e as pesquisas desenvolvidas em seu contexto. Na Universidade Federal de Minas Gerais, o projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola surge como resposta a esse novo eixo de colaboração *na* escola, sendo incorporado ao Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras³, da Faculdade de Letras, em 2016. Discorreremos a seguir sobre o respectivo projeto.

2 Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola

O projeto de extensão UNISALE Parceria Universidade-Escola⁴, coordenado pela Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis, surge como resultado de um movimento entre o desejo e a necessidade de alcançar realidades para além dos muros da universidade e contribuir para a formação inicial e continuada de professores de LI. Assim, o projeto propõe uma ressignificação da relação universidade-escola, visando diminuir a distância histórica e verticalizada entre essas duas instituições de ensino e a relação de poder historicamente petrificada entre elas.

Desse modo, como aponta Reis e outros (2019), o projeto UNISALE⁵ propõe uma rehistoricização dessa relação a partir de um processo de desestabilização de estruturas históricas injustas presentes nas

3 O Programa Interfaces, coordenado pela Profa. Dra. Maralice Souza Neves, também agrega outros dois projetos de extensão: o Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), e a Continuação Colaborativa (ConCol).

4 Mais informações sobre o projeto no endereço eletrônico <http://www.letras.ufmg.br/unisale/> ou na página do Facebook /projunisale

5 Como denominaremos o projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola daqui adiante.

relações universidade-escola e teoria-prática. Ademais, especificamente na sala de aula de LI, outro processo de rehistorização é objetivo do projeto ao trabalhar para que o discurso do fracasso do ensino-aprendizagem de LI em escolas regulares seja também colocado em cheque e consequentemente desestabilizado.

O projeto trabalha em prol de uma formação *na* escola, o que levará em consideração o contexto específico de cada professor, a partir, também, de sua demanda e tempo disponível para participação no UNISALE junto aos parceiros da universidade – alunos da graduação em Letras e pós-graduação em Estudos Linguísticos. Apesar de contar com uma metodologia inicial, baseada na pesquisa-ação colaborativa, as parcerias são conduzidas e acontecem de acordo com a relação estabelecida entre os parceiros envolvidos.

Sendo assim, consideramos as parcerias no projeto como únicas e irreplicáveis, uma vez que o professor-parceiro quem irá definir a forma e o conteúdo da (rel)ação e da presença do parceiro da universidade em sua sala de aula e prática pedagógica. De modo geral, os parceiros do UNISALE colaboram com aplicação de atividades didáticas na sala de aula, produção e adaptação de materiais didáticos e/ou a utilização e exploração dos recursos disponíveis na escola ou soluções para a falta desses recursos, como o próprio livro didático, entre outras demandas docentes.

A colaboração entre os membros do UNISALE da universidade e os professores-parceiros *na* escola⁶ contribui para o que Nóvoa (1992) denomina desenvolvimento organizacional, ou seja, o produzir a escola. Para o autor, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo de projetos *na* escola. Faz-se necessário criar uma cultura de formação de professores dentro do ambiente escolar através da partilha e troca de experiências entre as escolas e as instituições de ensino superior, compreendendo, assim, a escola como *lócus* frutífero para a formação do professor, que, consequentemente, formará e modificará a escola e os discursos nela (re)produzidos e (re)historicizados.

6 As visitas dos parceiros do UNISALE à escola do professor-parceiro geralmente acontecem semanalmente ou a cada duas semanas, a depender da disponibilidade dos parceiros.

3 Um estudo de caso no Projeto UNISALE

Apresentaremos, nesta seção, um recorte oriundo de uma pesquisa de mestrado concluída em dezembro de 2019, intitulada “Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer” (CAMPOS, 2019). Tal estudo se destaca pela sua originalidade ao ser a primeira pesquisa científica conduzida no projeto UNISALE. Como objetivos da pesquisa no recorte que será apresentado, ressaltamos a investigação dos efeitos de sentido mobilizados no discurso de uma professora-parceira do UNISALE a respeito da parceria universidade-escola e as implicações para a relação universidade-escola na sala de aula de LI.

Sobre as parceiras envolvidas neste estudo, a professora Ana⁷, graduada em Letras pela UFMG e pós-graduada em Neurociência pela mesma instituição, leciona inglês na rede pública estadual de Minas Gerais desde 2017, sendo o ano da participação no projeto (2018) seu primeiro ano na escola atual. Durante a parceria no UNISALE, a docente lecionava para oito turmas divididas entre o 9º ano do EF e o 1º ano do EM, no turno matutino, com 30 a 40 alunos em cada sala de aula. Os objetivos da docente ao se inscrever no projeto de extensão tangiam o trabalho com a oralidade com turmas grandes e heterogêneas e o desenvolvimento de habilidades pessoais para se envolver e se aproximar emocionalmente de seus alunos.

Sobre a parceira da universidade⁸, seu duplo posicionamento como pesquisadora e também como parceira do UNISALE se convergiam ao assumirmos uma postura de diálogo e escuta tanto na parceria – princípios básicos do UNISALE – quanto na pesquisa. No entanto, apesar de trabalharmos em prol de uma prática social que buscasse romper com a relação historicamente infrutífera entre a universidade-escola, pesquisador-professor e teoria-prática, reconhecemos as relações de poder que são intrínsecas a esta aproximação das instituições e seus sujeitos.

Nesta pesquisa, que pode ser localizada no paradigma da pesquisa

7 Nome fictício.

8 Autora deste capítulo que atuou como pesquisadora-parceira.

qualitativa de sala de aula, o estudo de caso foi utilizado como *design*, pois seu objetivo principal era investigar profundamente uma unidade social dentro de uma comunidade durante os seis meses de duração da parceria no UNISALE. Os instrumentos utilizados para a formação do *corpus* que será analisado neste capítulo foram: entrevistas semiestruturadas e narrativas da professora Ana e observações e notas de campo da pesquisadora-parceira. Apresentaremos uma análise dos dados gerados ancorando-nos em teorias do discurso e seus princípios e procedimentos (ORLANDI, 2015; PÊCHEUX, 1995) que visam compreender “como a linguagem organiza os discursos do enunciador para a produção de sentidos” (SÓL, 2015 p. 37).

Por meio da entrevista inicial com a professora Ana, pudemos pinçar no *corpus* os discursos que a perpassavam durante os primeiros enlances da parceria no projeto UNISALE.

Vejamos o recorte a seguir da resposta da docente sobre suas expectativas para a participação no referido projeto de extensão:

[1] Eu espero // é::: // ter uma análise / sério / quando eu pensei UNISALE / eu pensei / “**Nossa, que chique!**” / é como se fosse uma **consultoria** / é como se fosse um **coach** / olha sério / foi isso. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018)⁹.

Nas palavras de Orlandi (2015), o interdiscurso disponível ao sujeito possibilita dizeres, e esses dizeres alojados na memória são capturados no fio do discurso no plano intradiscursivo. Capturamos, através dos itens lexicais “consultoria” e “*coach*”, um discurso neoliberal da educação contemporânea em que a colonização da linguagem educativa pela terminologia dos jargões econômicos e corporativos estaria em crescente expansão. Para a professora Ana, o projeto UNISALE se aproximaria desse discurso da educação privada, o que nos remete à imagem de uma pessoa supostamente mais capacitada que chegaria à sala de aula da professora, avaliaria seu trabalho docente e apresentaria soluções prontas para serem implementadas.

Ademais, o adjetivo “chique” utilizado na expressão exclamativa “Nossa, que chique!”, ressoa em outros enunciados da docente por meio

9 O negrito será utilizado para destacar os trechos a serem ressaltados na análise.

de itens lexicais que funcionam parafrasticamente como o significante “luxo” na exclamação “Que luxo ter você aqui!”, enunciado pela professora¹⁰. Esses itens lexicais mobilizam efeitos de sentido relacionados a um glamour, em ser e/ou possuir algo valioso e de acesso restrito. Tal representação da universidade como objeto de luxo e de acesso restrito se desprende de um *status* histórico da universidade como detentora do saber e posicionada hierarquicamente nos remetendo à relação de poder entre essas instituições de ensino.

O sujeito-professor também (re)produz dizeres nos quais ressoam efeitos de sentido em torno da distância verticalizada entre a universidade e a escola, evidenciando o interdiscurso disponível ao professorado sobre a dicotomia teoria x prática:

[2] E assim que eu ouvi / **essa ideia de parceria / universidade vai à escola** / eu achei um máximo / **porque muitas vezes a gente vê umas teorias / que estão muito além da situação de sala de aula / às vezes as pessoas não conhecem / as condições / de quem tá ali** / então eu acho muito legal / **necessário** / e que bom que houve essa visão / né / **vamos para o mundo real** / eu vejo realmente como mundo real. (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018).

Para a professora, a parceria também se configuraria como uma oportunidade de a universidade ir à escola constatar que esta última encontra dificuldades ao implementar suas teorias. A docente, distanciando-se da posição enunciativa (REIS, 2007) por meio do uso do termo “a gente”, revela sua dificuldade de integrar o conhecimento acadêmico-educacional que adquiriu na universidade com sua prática de sala de aula, separando as duas instituições em dois mundos e elencando a escola como “o mundo real”.

O que, conseqüentemente, reverbera um não-dito que igualmente trabalha na produção de sentidos de que a universidade seja um mundo ideal/idealizado. Por isso ela também acredita que seja “necessário” que a universidade saia dessa ‘redoma idealizada’ e vá à escola, conheça o mundo real, “as condições de quem tá ali”, para que possa repensar suas teorias e seus ensinamentos.

10 Notas de campo, 18 de abril de 2018.

Vejamos o próximo recorte discursivo:

[3] O quê que eles [os alunos] querem aprender / oh / **se for pra falar a verdade / nada/ desculpa / se eu fosse falar a verdade** / seria / é / eu acho que // eles não // **tem uns poucos que têm interesse sim / ainda bem por esses poucos / né (...)** (Professora Ana. Entrevista inicial, 6 de abril de 2018).

No excerto acima, com o uso da incisa “se for pra falar a verdade”, o sujeito lança mão das não coincidências do seu discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2004) – pois se ele não falasse a verdade, ele acionaria outros discursos – e faz emergir o interdiscurso da ineficiência do ensino e aprendizagem de LI representado pelo significante “nada”. O mecanismo de antecipação (ORLANDI, 2015) que regula seu discurso faz com que ele se desculpe, uma vez que busca um ajuste do seu dizer de acordo com a imagem que faz da sua interlocutora e o que é permitido dizer dentro dessa relação de parceria com a universidade.

Podemos perceber que o sujeito-professor está envolto no que Reis (2018) denomina efeito de suspensão, o que denuncia práticas e discursos educacionais fadados à estagnação e à repetição, estando sempre suspensos e incapazes de se movimentar. Na sala de aula de LI, principalmente da escola pública regular, os discursos sobre a ineficiência e repetição do ensino/aprendizagem da língua neste contexto fazem com que os sujeitos se sintam paralisados – tanto alunos quanto professores.

Nesses primeiros dizeres da docente sobre a parceria que estava sendo iniciada, destacamos, no fio do seu discurso, a relação de poder da universidade sobre a escola, a dicotomia teoria x prática no mundo real x mundo ideal e o efeito de suspensão que paralisava discursivamente e de modo corporificado o ensino/aprendizagem de LI em sua sala de aula. Os desdobramentos deste efeito fizeram com que a professora selecionasse um livro didático¹¹ destinado aos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF) para alunos do último ano do EF e do primeiro ano do Ensino Médio, reforçando a repetição do ensino/aprendizagem de LI em seu contexto.

Segundo Foerste (2005), a relação universidade-escola pode

11 *Power English 1* (Macmillan). Coleção de inglês para alunos do 6º ao 9º ano.

ser compreendida, entre suas inúmeras nuances, como colaboração, cooperação e partilha de compromissos e responsabilidades entre as duas instituições; no entanto, esta ainda apresenta uma realidade infrutífera que necessita urgentemente ser transformada (REIS *et al.*, 2019). Desse modo, ao firmarmos uma parceria com a professora Ana e implementarmos a dinâmica de trabalho do projeto UNISALE, iniciamos uma relação baseada em princípios colaborativos e de partilha, almejando um encurtamento das distâncias entre essas duas instituições de ensino e uma ressignificação das suas relações.

As visitas à escola de Ana ocorriam semanalmente, e a forma e o conteúdo de nossa ação e presença eram definidas pela docente, que se abriu para um intenso diálogo, criando um espaço propício para tal: seu horário de módulo¹². Sendo assim, instituímos uma sessão de diálogo e reflexão sobre a prática docente em sala de aula e a possível proximidade das teorias comumente atribuídas à universidade e da prática comumente atribuída à escola, rumo a uma práxis docente.

Foram traçados objetivos e demandas iniciais da docente, como o trabalho com o desenvolvimento da oralidade em LI e o aprimoramento do relacionamento e dinâmica com os alunos. Além disso, algumas questões observadas pela pesquisadora-parceira foram apresentadas à professora, como o uso do livro didático adequado para a idade e a série dos alunos,¹³ possibilidades de reestruturação física das salas de aula e preceitos do gerenciamento de aula.

Durante os seis meses, as parceiras trabalharam com (re)elaboração de materiais didáticos, visando as premissas do ensino comunicativo e do letramento crítico, planejamento de aulas, além das sessões de diálogo e reflexão, em que os materiais planejados eram analisados pelas parceiras e havia a oportunidade de se trabalhar com artigos científicos e livros, como o *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in the English Language*

12 O horário de módulo faz parte da carga horária do professor do estado de Minas Gerais e é definido como o horário destinado a atividades extraclasse. Fonte: <https://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/01/RESOLUCAO-SEE-N-3-660-DE-1-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf.pdf>. Acesso: out. 2019.

13 Durante a parceria, a professora e a pesquisadora-parceira introduziram o livro didático fornecido pela escola para as turmas do 1º ano do Ensino Médio, sendo este o livro *Alive High Língua Estrangeira Moderna Inglês: 1º Ano do Ensino Médio*.

Teaching (HARMER, 2012) e *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania* (MATTOS, 2015).

A partir disso, vemos o recorte de uma narrativa da professora Ana:

[4] A Isabela me permitiu enxergar tudo isso que me estava encoberto. Ela colocou um espelho que me permitiu verdadeiramente ver os pontos positivos e aqueles que precisavam de melhorias. (Professora Ana. Narrativa, 21 de maio de 2018).

Observamos que, para a docente, a pesquisadora-parceira teria a função de levá-la a enxergar o que estava lá, porém, de algum modo e estranhamente, inacessível: “me estava encoberto”. A pesquisadora-parceira trabalha, nas representações de Ana, como um espelho que permite acesso, visão, alcance do que ali estava velado. A professora, conforme efeitos de sentido mobilizados no seu dizer, passa a (se) enxergar a partir de um espelho, enfatizando tal revelação por meio do uso do advérbio de afirmação “verdadeiramente”.

E nesse reconhecimento de algo que estava ali, porém encoberto, questionamo-nos: O que estava ali? Encoberto por quem e por quê? Dentre os gestos de interpretação mobilizados, argumentamos que a professora estaria encoberta pelo efeito de suspensão e o discurso da ineficiência e da repetição do ensino/aprendizagem de LI que configurava o início da sua prática docente na escola pública e a assujeitava. Inúmeras vezes as representações oriundas deste discurso se relacionam à incapacidade e desinteresse dos alunos de compreenderem e estudarem tópicos “para além do verbo *to be*” e a culpabilização da estrutura das escolas – salas de aula cheias, sem acesso à internet ou espaço multimídia, por exemplo – o que impede que a prática pedagógica se movimente.

Entretanto, ao se tornar presença (LARROSA, 2018) na relação de parceria universidade-escola juntamente com a pesquisadora-parceira, a docente se ‘des-cobre’ deste efeito de suspensão e se revela, movimentada pelo outro, responsabilizando-se pelo seu fazer docente. Nesse processo de responsabilização (REIS, 2011)¹⁴, o efeito de suspensão observado

¹⁴ “Ato de se assumir, ou assumir sua condição, procurando compreender sua ação, sucessos e frustrações a despeito de todas as adversidades que “conspiram” contra esse fazer. Desse modo, a partir da responsabilização, o professor, a despeito de todas as dificuldades

inicialmente em seu discurso e prática é desestabilizado, fazendo com que a docente se torne presença também no espaço da sala de aula e na relação com seus alunos.

É mister retornarmos ao verbo “permitir”, em “me permitiu enxergar”, pois compreendemos que para (se) enxergar, a docente necessita da relação na parceria e do olhar do outro, enxergando agora claramente a necessidade e as possibilidades de utilizar preceitos teóricos em sua práxis, como conceitos sobre *classroom management*, *lesson planning* e princípios de (re)elaboração de materiais didáticos, o que impacta diretamente sua prática pedagógica em sala de aula.

Outrossim, parece-nos que a utilização do item lexical “permitir” mobiliza efeitos de sentido de outra ordem e nos leva a apreender que a parceria com a universidade se configura, para a professora, como uma legitimação do seu fazer docente, uma vez que ela, devido principalmente aos já-ditos sobre a LI na educação pública, encontra dificuldades ao se posicionar como professora de LI no ambiente escolar. Parece-nos que Ana necessita se apoiar sobre o peso histórico da relação de poder da universidade sobre a escola, para que ela assuma seu lugar e se posicione como docente, trabalhando em uma relação contraditória e paradoxal em que o outro – a universidade – que me aprisiona em uma relação de poder infrutífera também me legitima, além de me atribuir possibilidades de reexistir nas relações no ambiente escolar.

Em outras palavras, a universidade – na pessoa de quem enuncia dessa posição, a pesquisadora-parceira – legitima a docente a utilizar seus conhecimentos outrora adquiridos na instituição de ensino superior e ajusta suas lentes, fazendo-a “enxergar” como pertencente legítima da posição que ocupa e das ações que pretende “fazer” e que estão apenas no plano do “dizer”. Tal movimento configura-se como um deslocamento na proposta do projeto UNISALE de rehistoricizar a relação verticalizada e de poder entre a universidade e a escola, uma vez que, mesmo com tal objetivo claro, movimentamos gestos de interpretação neste estudo de que, a certo nível, esta relação de poder parece-nos ser necessária para que

existentes, se torna responsável por aquilo que se dispõe a fazer em sua prática pedagógica.” (REIS, 2011, p. 505).

a professora Ana se desloque de um efeito de suspensão, se responsabilize por sua prática pedagógica e movimente suas (rel)ações no ambiente escolar.

4 Conclusão

Nossos gestos de interpretação do *corpus* revelam que a dicotomia teoria x prática é colocada em xeque, pois as parceiras conseguem, de forma bem-sucedida, a junção dessas duas esferas historicamente polarizadas. A partir disso e da relação estabelecida entre as parceiras do UNISALE, o efeito de suspensão que paralisava o ensino/aprendizagem na sala de aula da professora Ana é desestabilizado, evidenciando as possibilidades de combatermos discursos petrificados na memória discursiva como, por exemplo, “só se aprende o verbo *to be* na escola pública”.

No entanto, o gesto de interpretação mais surpreendente analisado neste recorte seria a constatação de que a relação de poder da universidade sobre a escola – que o UNISALE propõe combater em seus objetivos principais – seria, na verdade, extremamente contraditória no espaço escolar da professora Ana. Uma vez que ela se apoia nesta relação de poder para conseguir sobrepor o efeito de suspensão em seu espaço escolar e o discurso da repetição e do fracasso do ensino/aprendizagem da LI, pois este último não assujeita apenas os professores e alunos de LI, mas também diretores, coordenadores, outros docentes e funcionários da escola.

Concluímos, deste modo, que a relação universidade-escola na sala de aula de LI é fortemente influenciada pelos dizeres sobre o ensino/aprendizagem desta língua na escola pública, o que faz com que a presença da pesquisadora-parceira no espaço escolar de Ana – personificando a universidade – atue, de certo modo, como uma legitimação do seu fazer pedagógico, onde a docente se ancora na prática histórico-social de valorização dos conhecimentos da universidade em detrimento aos da escola para movimentar discursos e práticas relacionados à LI na escola pública.

Ressaltamos, por fim, que as pesquisas no projeto UNISALE ainda são embrionárias e objetivamos, em um estudo de doutoramento

já iniciado, investigar e compreender de modo expansivo e mais aprofundado como diversas parcerias universidade-escola no referido projeto de extensão impactam e movimentam (rel)ações, discursos, práticas e sujeitos no ensino regular público.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

CAMPOS, I. O. **Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI**: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer. 2019. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 9, n. 18, p. 1-12, 2013. Número especial.

HARMER, J. **Essential Teacher Knowledge**: Core Concepts in English Language Teaching. London: Pearson, 2012.

LARROSA, J. Da dificuldade da escola. In: LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 229-260.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

NACARATO, A. M.; GRANDO, R. C.; MASCIA, M. A. A.

formação docente em projetos de parceria universidade-escola. **Acta Scientiae**, v. 15, n. 1, p. 24-41, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

REIS, V. S. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REIS, V. S. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, 2011 p. 503-522.

REIS, V. S. Time, Space and Memory in the Teaching and Learning of English Within a Brazilian Juvenile Detention Centre: The Effect of Suspension in a Confused Space. In: MURRAY, G.; LAMB, T. **Space, Place and Autonomy in Language Learning**. London: Routledge, 2018. p. 179-198.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O.; OLIVEIRA, S. L. A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans) formação e (re)significação identitária: a língua que ensinam-aprendem. **Gláuks**. v. 18, n. 1, p. 32-50, 2018.

REIS, V. S.; SÓL, V. S. A.; CARVALHO, F. P.; GONÇALVES, I. L.; FERREIRA, L. P. M. (Re)Construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; CARVALHO, H. M. (Org.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas: Pontes, 2019. p. 283-296.

ROGADO, J.; RAMALHO, L. H.; SOUZA, Q. G. S.; MORAES, P.

F. Contribuições da parceria colaborativa universidade-escola pública ao ensino-aprendizagem de ciências/química. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS – ABRAPEC**, 7., 2009, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SÓL, V. S. A. **Educação continuada e ensino de inglês**: trajetórias de professores e (des)construção identitária. Campinas: Pontes, 2015.

SÓL, V. S. A. Contextualizando a educação continuada de professores de línguas estrangeiras no Brasil. **Texto Livre**, v. 9. n. 1, p. 173-186, 2016.

TROTTE, S. M. S.; MILLEN NETO, A. R.; SALVADOR, M. A. S. Parceria universidade e escola: a formação de professores em educação física escolar. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 15., 2007, Recife. *Anais...* Disponível em: http://www.cbce.org.br/docs/cd/lista_area_06.htm. Acesso em: 28 jul. 2019.

“A CIGARRA E A FORMIGA”: CONTRIBUIÇÕES DA FÁBULA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Jocelma Gusmão Barreto Lima¹

1 Pelos caminhos literários: “A Cigarra e a Formiga”

A cigarra e a formiga – La Fontaine (versão Bocage)

Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo o Verão
Achou-se em penúria extrema
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e brilho,
Algum grão com que manter-se
Té voltar o aceso Estio.

«Amiga, diz a cigarra,
Prometo, à fé d’animal,
Pagar-vos antes d’Agosto
Os juros e o principal.»

1 Professora da rede estadual e municipal de ensino na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen), Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: jocelmagusmao@hotmail.com

A formiga nunca empresta,

Nunca dá, por isso junta.

«No Verão em que lidavas?»

À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: «Eu cantava

Noite e dia, a toda a hora.»

«Oh! bravo!», torna a formiga.

– Cantavas? Pois dança agora!»

Lembro-me² como se fosse hoje, ainda do tempo de menina, quando minha mãe narrava lindamente uma das fábulas que mais apreciava “A Cigarra e a Formiga”, em noites estreladas, deixando grandes lições de aprendizagem para a vida. Hoje, inspirada na releitura dessa história escrita por La Fontaine, tomo como proposta pedagógica educativa a busca do conhecimento, onde se mesclam construção, interpretação e reflexão em meio ao processo de ensino e aprendizagem, centrada na historicidade e desafios encontrados na EJA, colocando em evidência a autoformação como condição de transformações através das experiências.

Esse cenário de conhecimentos e informações se inscreve no decorrer da existência, como anuncia Josso (2004), a imaginação, criatividade e o vislumbamento para com o universo literário tomado pela paixão, o que provocou frutos de uma lembrança da infância, capaz de de fazer-me pensar sobre os desafios e possibilidades que atravessei na EJA.

2 Uso a primeira pessoa do singular (eu) no corpo do trabalho, no momento em que faço referência às minhas próprias experiências em educação. Nas demais passagens do texto, utilizo a primeira pessoa do plural (nós).



Fonte: <https://noubel.com/category/divers/>

Logo, mergulho na interpretação clássica da obra literária como um alerta ao sistema educacional, ao seu distanciamento do processo de “humanização”, discutindo as implicações de um mundo voltado para a prevalência das técnicas e do mercado dominador dos sujeitos, trecho que me faz regressar a Freire (2015), ao pensar na existência do homem e numa nova pedagogia apoiada na vida.

É importante lembrar que as atividades exercidas pelos professores da EJA precisam buscar encantamento de pessoas das mais diversas idades, religiões, culturas, etnias, raças, etc. Andrade e Pinto (2017), em sua obra *Literatura: Leitura e Análise das Fábulas de Monteiro Lobato* ao citar Robles (1954), falam de Esopo, esse que contava e encantava com suas habilidades em narrar histórias, assim comentam os autores:

Esopo foi um fabulista grego, nascido na Trácia (região da Ásia Menor), do século VI a.C. personagem quase mítico. Sabe-se que foi um escravo libertado pelo seu último senhor, o filósofo Janto (Xanto). Considerado o maior representante do estilo literário Fábula, possuía o dom da palavra e a habilidade de contar histórias curtas retratando animais e a natureza e que invariavelmente terminavam com lições de moral (ANDRADE; PINTO, 2017, p. 16).

Ao tratar de Esopo os autores desvelam esse grande nome que deu sentido à fábula *A Cigarra e a Formiga*. Fabulista grego, Esopo, construiu a primeira versão para a referida narrativa. De acordo, Andrade e Pinto (2017), anos depois, La Fontaine, trouxe algumas mudanças para o

contexto da história.

O grande passo de La Fontaine foi modificar um pouco a fábula, transformá-la um pouco em teatro, fazendo assim com que o interesse das pessoas em ver o verdadeiro sentido da fábula crescesse ainda mais. Torna-se importante ressaltar que foi a partir de La Fontaine nos séculos XVIII, XIX e XX que a fábula ganhou o mundo, tornando-se famosa em grandes países como: França, Espanha, Portugal, Inglaterra, Alemanha e Brasil (ANDRADE; PINTO, 2017, p. 19).

Então, essa história teve sua origem na voz de Esopo, recontada tempos depois por La Fontaine. Acredito que as narrativas são caracterizadas pela vivência que cada um carrega, formas de cultura e a interpretação sobre a vida, reproduzindo-se num dado momento da sociedade. Sobre esse pensamento, Andrade e Pinto (2017) comentam:

A fábula sempre foi escrita com situações que eram vividas por Esopo, e como naquela época não podia se rebelar contra seu “senhor”, escrevia suas verdades usando sua imaginação e dando voz à vida e aos animais (ANDRADE; PINTO, 2017, p. 19).

Com base nas explicações sobre a referida fábula, tecemos reflexões sobre o contexto dos alunos-trabalhadores, público frequente nos contextos da EJA, os quais são comumente marcados por mazelas e dificuldades no contexto da vida diária, das atividades laborais marginalizadas, o que, muitas vezes, os impede de prosseguir no âmbito escolar e obter êxito nesse aspecto de suas vidas. A partir dessas reflexões sobre o contexto atual dos nossos alunos, buscamos então traçar estratégias com vistas a auxiliá-los nesse processo, para que resguardada a garantia dos mesmos ao acesso à educação, eles tenham também a possibilidade de permanecer nos espaços escolares, sem ter que abandonar esses ambientes no meio do percurso de produção dos saberes mediados pelas instituições escolares.

Pautamo-nos no princípio de uma escola democrática e propulsora de condições de crescimento pessoal e profissional dos indivíduos que passam por ela. As escolas, principalmente as de EJA, não desempenham o seu papel se não se pensam nessa perspectiva da ascensão dos indivíduos das camadas mais historicamente rebaixadas e sujeitadas da nossa sociedade. Esse público, alvo comum dessa modalidade da educação, carece de um olhar diferenciado, voltado às suas demandas mais particulares, aos seus

modos de viver e operar no mundo, às suas necessidades; daí as escolas deverem se converter em espaços de acolhimento, de diálogo, de sadia convivência social, como discutimos de forma mais ampla em nossa dissertação de mestrado (LIMA, 2018).

2 Motivações da pesquisa

Na escola aprende-se que as fábulas são narrativas que apresentam fundo moral, pois são histórias transmissoras de valores, sentimentos e boas atitudes que resistem às gerações e ao tempo. Além do encantamento que as fábulas nos apresentam, quando bem analisadas tem a função de educar, de nortear o desenvolvimento dos valores éticos e morais voltados para a formação da autoestima e a cooperação social.

Segundo Bagno (2010, p. 51),

A fábula é um gênero literário antiquíssimo que perpetua em praticamente todas as culturas humanas, em todos os períodos históricos. O caráter universal da fábula se deve, sem qualquer dúvida, à sua estreita ligação com a sabedoria popular, pois esta é uma pequena narrativa que serve para elucidar algum vício ou alguma virtude, e terminando, geralmente, com uma lição de moral.

Trabalhar com as fábulas pode provocar boas discussões em torno de temáticas como a solidariedade, a injustiça social, a vaidade, a ganância, o espírito de vingança, o autoritarismo etc., levando os alunos a refletirem sobre essas questões tão importantes nos dias atuais.

Diante do cenário de escassez de valores humanísticos, de crescimento da impessoalização das relações e de ampliação da barbárie, é necessário que alunos e professores sejam conduzidos a discussões que venham a contribuir para sua formação enquanto cidadãos, melhor instruídos moralmente e eticamente. Voltando o olhar a Josso (2004): “Pensar a formação do ponto de vista do aprendiz é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano” (JOSSO, 2004, p. 38).

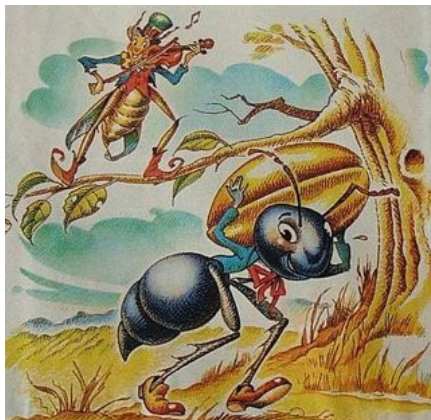
Ciente desse desafio o diálogo e a cultura precisam estar presentes nas práticas educativas, contribuindo fortemente na produção do conhecimento ligadas ao processo de escolarização e construção no seu

percurso de formação. Para tanto, Freire valorizava a conversa, a cultura e a condição de esperança em meio a tantas dificuldades que se aproximavam de sua vida e “a educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2015, p. 24).

A partir dos nossos conhecimentos e vivência no âmbito da gestão em educação de Jovens e Adultos, percebemos que é imprescindível levar em conta a construção do diálogo a partir de experiências vividas durante todo o desenvolvimento do trabalho profissional, já que é preciso encontrar caminhos que possam contribuir na formação crítica e cidadã dos educandos, fazendo valer sua experiência, essa indicadora para o processo ensino e aprendizagem, buscando elementos importantes para pensar alternativas na construção da educação ao público da EJA.

Basicamente, essas reflexões decorrem da nossa implicação pessoal com esse campo o qual, no decorrer dos anos, pudemos perceber que é um espaço profundamente marcado pelas mazelas, segregações, negações de direitos e tantas outras situações geradoras de traumas e dores, de ordem pessoal, histórica e social. Desse modo, percebemos a importância de lutarmos, enquanto profissionais eticamente implicados com a causa dos diretos desses sujeitos, na construção de uma sociedade que seja mais justa e na qual os direitos de todos sejam respeitados na prática cotidiana e não se deem apenas no âmbito do discurso.

2.1 A fábula no cenário da educação de jovens e adultos



Fonte: <https://noubel.com/category/divers/>

Minha experiência na EJA fez-me recordar a fábula “A Cigarra e a Formiga” como uma ferramenta importante e instigadora para o bom aproveitamento do aluno e o progresso na construção do conhecimento, já que, a maioria dos estudantes dessa modalidade vem de uma educação ainda frágil, muitas vezes por questões sociais ou, por não terem oportunidades de estudar. Quando dão continuidade aos estudos, a motivação é sempre a mesma, a grande necessidade de colocação no mercado de trabalho para conquistar novas oportunidades para o mundo lá fora.

No enredo da história “A Cigarra e a Formiga”, a construção da aprendizagem é também apresentada por atitudes individuais e grupais, o trabalho diferenciado e os comportamentos socialmente valorizados, que certamente contribuirão para os caminhos de formação, já que a narrativa discute crenças, valores e visões de mundo. Ao observar a EJA, especificamente no noturno, constatei que é preciso rever posturas e ferramentas de trabalhos que nos ofereçam possibilidades para o processo ensino e aprendizagem. Assim, observei na história um instrumento potencializador capaz de refletir sobre as condições de vida desses alunos. Dessa maneira, a escola não pode deixar de sinalizar o desenvolvimento com trabalhos literários, uma vez que, expressam produção do conhecimento para a vida em sociedade, destacando ainda, aspectos de natureza afetiva, deixando marcas nos sujeitos, além de trabalhar os conteúdos simultaneamente, procedimentos e habilidades escolares.

Pensar a lógica da exclusão dos indivíduos da EJA, é colocar a questão do mundo do trabalho que, muitas vezes, apresenta-se como o principal impedimento à permanência desses estudantes nos espaços das salas de aula. Marcados pela pobreza, pelas necessidades extremas, os alunos que são, em diversos casos, os únicos trabalhadores de sua casa, se veem impelidos a trabalhar diuturnamente para assegurar às suas famílias ao menos o básico necessário à sobrevivência. A escola deixa então de fazer sentido na vida desses indivíduos, desacreditados em si mesmos e obrigados ao trabalho, de modo geral, braçal.

Dessa maneira, esses trabalhos, quase sempre são sub-humanos, impedem esses estudantes a momentos de produção de conhecimentos, de lazer, de práticas diversas às obrigações laborais, comportando-se

como as formigas da fábula que só trabalham, contudo, com uma grande distinção: as formigas colhem na totalidade os frutos do seu trabalho, já os indivíduos aqui mencionados trabalham quase que em regime de escravidão, obtendo disso pouco retorno e muitas obrigações. Dito isto, reforçamos a importância das escolas se consolidarem como pontes de ascensão social para o seu público-alvo, especialmente quando este se trata de pessoas já à margem da sociedade, para que esta faça sentido na vida desses indivíduos e transforme as suas realidades duras por meio da conquista do conhecimento.

3 Entre o real e o imaginário: uma ponte para a EJA



Fonte: <https://noubel.com/category/divers/>

O processo educativo requer um trabalho planejado, que seja reflexivo e transformador, permitindo a ampliação para as tomadas de decisões, pensamento crítico, criativo, entre outras potencialidades necessárias para inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, voltamos o olhar para o ensaio *O intelectual, a cigarra e a formiga*, de Margarida Maria Knobbe (2003), quando a autora retoma a literatura ao encontro da ciência para dar sentido ao processo educacional e ao exercício de resgatar sempre o encanamento na convergência das ideias. Assim, comenta:

É por meio da alimentação pela palavra química que a rainha, as operárias e as formigas guerreiras tornam-se o que são, seres especializados no âmbito biológico e comportamental. Seu comportamento, porém, não é determinado hereditariamente. Os insetos sociais, portanto, sujeitos a essa cultura determinante não se

distinguem individualmente pela variedade de seu comportamento e capacidade de aprendizagem (KNOBBE, 2003, p. 154).

Tal pensamento demonstra o comportamento das formigas, que não é só estocar o alimento para os dias difíceis, mas também viver numa sociedade mais feliz e segura, já que se protegem mutuamente e resistem ao inverno intenso. Tudo isso, remete à questão de vivermos coletivamente bem, de forma sadia e pensarmos no amanhã, transferindo para a EJA ensinamentos de comportamento equilibrado e centrado na organização do trabalho. Discorrer sobre essa fábula é darmos mais atenção aos alunos trabalhadores, seguindo o exemplo das formigas guerreiras, tornam-se muito dadas ao trabalho cotidiano, sendo capazes de mover esforços para que possa cumprir com as suas atribuições, sem deixar seus compromissos, fato que muitas vezes implica em abdicar dos seus sonhos, dos projetos de vida, do direito ao lazer e ao ócio. Corroborando com Knobbbe (2003), a autora afirma: “A formiga e o formigueiro também revelam imagens do homem partido, integrado a uma coletividade de clones estéreis que produzem os meios sem consciência dos fins” (KNOBBE, 2003, p. 154).

Procuramos remeter ao conceito de sociedade que, embora muito distinto, na perspectiva dos seres humanos e dos insetos sociais, nos permite estabelecer um paralelo entre ambas. No caso da sociedade das formigas, percebemos uma divisão social do trabalho que, embora não determinada geneticamente, possui um importante fator de determinação: a esfera química e, embora as chances de ascensão aos postos humanamente tidos como mais elevados sejam nulas, num formigueiro estabilizado, todos os indivíduos desempenham o papel que lhe cabe, gerando assim uma ordem social, quase que intocável.

Knoobe (2003) aborda a questão da determinação social, por meio da qual muitos indivíduos, nesse caso as formigas, são obrigados por mecanismos externos ao seu ser, a ocuparem determinados postos, sem a possibilidade de ascensão, fator esse muitas vezes notado nas sociedades humanas onde, embora o indivíduo tenha a possibilidade de escolher, sonhar, almejar alcançar determinados espaços da sociedade, muitas vezes, o próprio sistema não o fornece as condições necessárias a esse crescimento, limitando a sua capacidade de ação e o obrigando a permanecer num status inferior por toda a vida.

Olhando para a sociedade humana, percebemos que, no modelo hegemônico de produção e exploração capitalista que conhecemos, há a pretensão de instalação de uma ordem social onde as castas (classes) operem de modo ordenado para que a ordem seja mantida e o grande capital mantenha-se “circulando”. Para tanto, são necessárias instituições cujo objetivo é a manutenção do funcionamento dos ciclos de produção e consumo os quais são extremamente desiguais entre as ditas classes socioeconômicas, cabendo às classes subalternas a maior parte no trabalho e a menor participação nos ganhos. (MARX, 1982).

Karl Marx, em sua clássica obra *O Capital*, na qual ele discute temas como sobreposição de classes sociais, produção do lucro, divisão do trabalho no sistema capitalista, dentre outros postulados, nos instiga a pensar o modo de produção e consumo no regime capitalista, sob a óptica da distinção das classes sociais. Na perspectiva do autor, o mundo do trabalho se estratifica em classes e os contratos sociais estabelecidos na divisão social do trabalho estabelecem categorias hierarquicamente organizadas, nas quais as funções são sócio historicamente desempenhadas por sujeitos específicos aos quais competem desempenhar bem o seu trabalho contribuindo assim com a produção dos lucros. Essa divisão do trabalho sempre existiu e é objeto de estudo de vários sociólogos, entretanto, na perspectiva de Marx, ela gera tensão entre as classes, devido à sobreposição da classe burguesa dominante sobre as classes trabalhadoras subjugadas, dentre as quais destacam-se as classes operárias e os servidores de outras funções tidas como inferiores (MARX, 1982).

Um dos principais pilares de manutenção dessa hierarquia entre as classes está no quesito econômico, visto que os trabalhadores não têm uma participação idônea nos lucros que ajudam a produzir. Para discutir tal questão, Marx (1982) estabelece o conceito da *Mais Valia*, caracterizada pela disparidade entre o que o trabalhador recebe sob a forma de salário e o que ele produz vendendo a sua força de trabalho. Aquilo que é produzido pelo trabalhador serve para alimentar o sistema e ampliar a rede de lucros do empregador, estabelecido socialmente numa classe superior, dominadora. Essas relações díspares no mundo do trabalho são a principal fonte das desigualdades sociais que se alastraram por toda a história moderna da humanidade e se acentuaram no período

posterior à revolução industrial com a consumação do regime capitalista como uma espécie de ordem mundial.

Em relação ao discurso dos personagens da história, foram observados os defeitos e as virtudes encontradas nas atitudes da cigarra e a formiga, permitindo sua compreensão para conjecturarmos questões do cotidiano. Nessa concepção, apresentamos uma analogia, no que diz respeito ao fato de que, os alunos trabalhadores, vistos como formigas, carregam seu mundo de trabalho marcado pelo trabalho árduo, difícil, de desigualdades, lutas e esforços. Enquanto que, a cigarra é caracterizada pelo distanciamento das obrigações laborais.

Aqui, a versão da história nos remete à cigarra que se transforma numa cantora famosa, onde a moral do conto se faz expressar numa íntima relação entre o trabalho para muitos e o lazer para poucos, na vida de cada indivíduo. Desta forma, o texto passa a ser compreendido como parte de atividades mais amplas de comunicação, como objeto de ensino aprendizagem, já que a cigarra canta divertidamente enquanto, a formiga trabalha intensamente. Esse contexto aponta para a responsabilidade do trabalho, bem como, sua organização e atividade produtiva expressada pelas formigas e o resultado de uma atitude inconsequente da cigarra, nos alertando para as ações morais. Vale lembrar que, versões mais modernas da referida fábula promoveram uma reconciliação entre os dois insetos, desvelando novos sentidos para a história.

Na interpretação clássica da história, a moral da mesma centra-se na importância do trabalho para a manutenção da vida. Trabalha-se na bonança para sobreviver na adversidade. Interpretação que pode comumente ser adulterada para afirmar que ao homem compete apenas o ser formiga. Nesse sentido, a célebre máxima de que “o trabalho dignifica e enobrece o homem”, fruto da interação Igreja-Estado na Idade Média, consagra a ideia de que o homem deve entregar-se ao trabalho, entretanto, reforça o favorecimento da burguesia, dada ao trabalho intelectual, administrativo, legislativo, executivo, em detrimento da desvalorização dos pobres a quem o direito à erudição, à cultura, aos níveis mais elevados de escolarização, bem como o acesso aos meios de formação e produção intelectuais são historicamente negados e continuam a sê-lo, mesmo que de forma velada, até os nossos dias. Nega-se também o direito ao repouso,

ao lazer, ao ócio. O trabalhador que, nesse sentido, desponta como a base desse processo de produção, atua com direitos mínimos e obrigações exaustivas, excessivas jornadas diárias de trabalho, dentre outros aspectos que fazem com que ele seja completamente dominado pelo trabalho que realiza.

Ao discutir o trabalho como elemento fundamental da condição humana, a filósofa Hannah Arendt denomina de *Animal Laborans* o sujeito profundamente implicado com as atividades laborais que estão sob sua responsabilidade e estabelece uma crítica a esse modelo que isola o homem da beleza e da leveza tão necessárias à vida, ao bem-estar. A autora critica esse modo de vida, afirmando que todo o ser humano necessita de experiências sociais, afetivas de outras ordens que não apenas as do trabalho. Carece também o homem do repouso, do ócio, das alegrias da vida contemplativa, do silêncio, da beleza que transforma e que, de certo modo, recarregam as nossas baterias, nos dando novas forças, novo ânimo. A ideia do *Animal Laborans* está intrinsecamente relacionada à ideia de dominação na obra de Arendt, e à manutenção dos modelos e hierarquias definidos socialmente como ideais. Para a filósofa, essa é uma posição degenerada da condição humana, um animal condicionado (ARENDR, 2002, 2004).

Feitas essas considerações, voltamos novamente o nosso olhar aos alunos da EJA, para tanto, recorremos a Arroyo (2017), quando o autor discorre sobre os *Passageiros da Noite*, para falar sobre os sujeitos da EJA. O autor explicita:

A intenção é trazer nosso olhar para eles/elas, educandos e educadores. Trazê-los em itinerários-viagens-passagens do trabalho para a EJA. Passageiros. Colocar-nos quem são, que passagens – não só escolares, mas passagens-itinerários humanos de onde, por onde, em que tempos. À noite? Para entender seus significados será necessário começar por vê-los como passageiros, continuando passagens iniciadas bem cedo, na infância. Mas de onde, para onde? (ARROYO, 2017, p. 21).

Quem são os alunos da EJA senão esses sujeitos a quem os direitos são costumeiramente negados? A manutenção dos privilégios de poucos, as condições precárias de trabalho, dentre tantos outros fatores continuam a ser elementos que asseguram a dominação de uma classe sobre a outra

e a manutenção e uma pretensa ordem social que desvaloriza aqueles que estão nas bases do processo de produção.

Os alunos da EJA geralmente caracterizam-se como sujeitos do trabalho informal, dos postos de trabalho subalternizados, do trabalho braçal, da exploração exacerbada, de espaços de trabalho insalubres, em regimes quase que assemelhados aos escravistas. Nesse sentido, a escola da EJA tem a missão social de fazer pensar esse indivíduo como sujeito de direitos, com direito ao lazer, direito ao repouso, direito ao acesso às fontes de educação, cultura, erudição e às mais variadas correntes intelectuais, científicas, culturais, artísticas produzidas pelo homem.

[...] estes jovens e adultos convivem com representações depreciativas no cotidiano escolar. Os jovens e as jovens que estão no ensino noturno, muitas vezes são identificados como pessoas que não se adequam ao sistema, jovens problemas, indisciplinados ou com dificuldades para aprender. As pessoas adultas se deparam com representações de que são homens e mulheres que “não conseguiram atender às expectativas da sociedade”, não estudaram no período considerado “normal”, e, portanto, são sujeitos “com dificuldade para aprender, não correspondendo à expectativa de adultos ideais para os padrões da sociedade capitalista” (SILVA, 2012, p. 5).

Nesse sentido, tomamos a fábula como metáfora para refletir sobre a necessidade de equilíbrio laboral. Nem devemos ser o *animal laborans*, nem devemos viver do ócio prolongado. É necessário equilibrar a balança entre os momentos de lazer, importantes à vida humana e o trabalho, tão valorizado no contexto da sociedade na qual estamos inseridos. O trabalho, embora necessário não é a condição preponderante da vida e ele não deve atrofiar os sonhos e ser uma barreira à realização dos mesmos pelos sujeitos.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que as escolas de EJA devem comportar-se como propulsoras de sonhos e esperanças nos seus estudantes, essas nuances da vida que são costumeiramente roubadas dos sujeitos dessa modalidade de educação. Assim sendo, cabe aos que atuam nesse espaço, olhar para esses sujeitos e para as suas lutas com um olhar eticamente implicado, conferindo-lhes, naquilo que compete à escola, o acesso aos bens intelectuais, culturais e humanísticos de modo que eles

possam ter acesso a uma formação adequada, coerente, humanizada, acolhedora.

4 Considerações finais

As experiências que tenho desenvolvido com a Educação de Jovens proporcionaram-me aprendizados profundos de vida, contagiante e enriquecedores, fazendo-me uma profissional melhor, mais compreensiva para com o contexto educativo, uma vez que, através das fábulas aprendi a conhecer melhor o meu aluno e sua história de vida. Nesse caminho, a EJA deve ser entendida como uma dimensão da educação percebida através da valorização da experiência no percurso de formação produzindo valores para a vida. Arroyo (2002) aborda:

A compreensão das dimensões formadoras ou deformadoras que acontecem em outros espaços sociais nos ajuda a melhor entender a centralidade e os limites da educação escolar, da formação no trabalho, da socialização na família, na rua, nos grupos de juventude (ARROYO, 2002, p. 147).

Numa afinidade da fábula *A Cigarra e a Formiga* ao olhar da EJA, o artigo colabora para o entendimento sobre os educandos e educadores, para a compreensão da necessidade do processo de humanização da educação, especialmente no contexto da EJA, o qual é potencializado quando marcado pela criatividade, pelas trocas de experiências e as vivências dos sujeitos voltadas ao ensino e aprendizagem e à ascensão dos indivíduos. A fábula aqui, contribuiu então para a reflexão e compreensão dos processos sócio históricos de exclusão que usurpam os sonhos e as possibilidades de crescimento das camadas mais populares da sociedade, carecendo nesse sentido a escola de comportar-se como resgatadora de sonhos e promotora de permanência, esperança, sucesso, crescimento pessoal, social, humano e profissional para os seus sujeitos.

Referências

ANDRADE, Leyliane da Costa; PINTO, Alexandra Tereza Cava.

Literatura: leitura e análise das fábulas de Monteiro Lobato.

Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano

Auxilium – UniSALESIANO, Lins-SP, para graduação em Pedagogia, 2017.

ARENDT, H. **Denktagebuch – 1950-1973**. Munique: Piper, 2002.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARROYO, Miguel. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 138-164.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAGNO, Marcos. Fábulas Fabulosas. In: CARVALHO, Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa. **ESOPO, em “Fábulas de Esopo”**. São Paulo: Salamandra, 2010.

FONTAINE. La. Em **Fábulas de La Fontaine**. [Tradução Bocage, Rio de Janeiro: Editora Brasil- América, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOBBE, Margarida M. O antropólogo, o poeta e o pintor. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBBE, Margarida Maria; ALMEIDA, Ângela. **Polifônicas ideias**: por uma ciência aberta. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LIMA, J. G. B. **Entre eucaliptos e jequitibás**: fortalecimento da gestão escolar para a permanência dos estudantes na educação de jovens e adultos. [Dissertação de Mestrado], Mestrado em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA, 2018, 123p.

MARX, K. **O capital**. 8. ed. São Paulo: Difel, 1982. Livro 1, v.1.

NOUBEL. **Figuras**. Disponível em: <https://noubel.com/category/divers/>. Acesso em: 28/12/2019.

SILVA, Rosemeire Reis da. Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões. In: **Reunião Nacional da Anped**, 35., 2012, Florianópolis. Anais... Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2366_int.pdf. Acesso em: Agosto de 2018.

WECHSLER, Solange. O conceito de criatividade. In: WECHSLER, Solange. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Campinas: Psy, 1993.

A PRODUÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA LEI 10.639: AQUILOMBAR PARA EDUCAR?

Luciane Silva¹

1 Introdução

O presente capítulo é um recorte de uma pesquisa iniciada em maio de 2019, cujo foco é a Lei 10.639/03 e como a sua produtividade curricular pode ser constitutiva da diferença. “[...] Os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE 1996).

É a favor da diferença e pela diferença, assumindo-me eticamente no meu exercício do magistério que me desloco nesse movimento de acreditar em possibilidades de construções dialógicas e radicalmente éticas, no contexto escolar. De forma que, os alunos e alunas, seres inacabados como eu, que por mim passarem, possam ser capazes de elaborar e reelaborar narrativas de si, desapartadas de construções limitantes, essencialistas e generalizantes.

Diante disso, a temática dessa pesquisa se propõe a investigação das questões exploradas na contemporaneidade entre a legislação referida e a produção da diferença. Problemáticas que envolvem a necessidade de abordagens antirracistas no contexto escolar, alijadas de concepções universalistas de cultura e identidades curriculares. Com foco na diferença, conforme Macedo (2012, p. 736), “não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura”.

1 Doutoranda em Educação –UERJ. Professora da SEEDUC - RJ. E-mail: lucianessga_75@hotmail.com

A obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira se consolida em um momento no qual, toma corpo na arena política brasileira o debate institucionalizado sobre diversidade cultural e políticas de identidade. Estas denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.

De acordo com os estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 226), um currículo mais plural não significa que a diferença esteja presente, o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo. A diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, como uma síntese de totalização das diferenças.

O que faz emergir propostas curriculares que contemplem as culturas concebidas como repertórios partilhados de significados, fixos e homogêneos. Desses repertórios, acaba-se, então, por selecionar um conjunto de práticas culturais a serem trabalhadas pela escola, de modo que quanto mais plural for a seleção, mais representativo seria o currículo.

O que, por conseguinte reflete em um trabalho com um conhecimento pré-dado, selecionado de um repertório para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido. Pensando com Macedo (p. 734, 2012) defendendo que a escola não pode se contentar em ensinar a linguagem de uma comunidade, em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico.

Então como pensar a Lei 10.639/2003 balizando um currículo aberto a diferença? Como pensar uma educação em que os atores sociais nas suas singularidades possam ser produtores culturais?

2 Referencial teórico

Ao longo dos 17 anos de implementação da legislação, as escolas foram adequando aos seus currículos às exigências da lei. E especificamente na regional V, localizada na cidade de Duque de Caxias que abriga em torno de 60 escolas, diversas práticas e trabalhos foram e estão sendo desenvolvidos com base em uma política antirracista, promovendo reflexões, discussões e práticas exitosas no que concerne a aplicabilidade

da lei. Alguns inclusive, incorporados ao Projeto Político Pedagógico da Escola. Muitos desses, alvo de pesquisas, dissertações e teses.

Mesmo antes de a lei ser promulgada, o trabalho por uma educação para as relações étnico-raciais já pautava iniciativas em diversas cidades e regiões brasileiras. Como salienta Silva² (2017):

Mas a lei foi construída durante anos por demanda do movimento social negro e também do movimento indígena. Ao longo do século 20, pelo país inteiro, houve professores e professoras negras e indígenas que, isoladamente na sua classe e, às vezes, sendo o único em sua escola, trabalhavam elementos da história e da cultura negra local ou em elementos nacionais. As diretrizes curriculares foram possíveis porque havia uma construção principalmente de professores negros, apoiados pelo movimento negro, que criaram condições para isso.

Apesar disso, a relatora da comissão que fez o parecer para a aplicação prática da Lei, ressalta que:

Aumentou consideravelmente o número de professores, negros e não-negros preocupados com a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores. É raro, difícil que essa seja uma política das escolas, e que esta [disciplina] conste no plano político-pedagógico das instituições.

Não obstante, como salienta o professor e pesquisador Pereira (2017):

Ainda que essa legislação, que tem o potencial de possibilitar mudança cultural e contribuir para a luta contra o racismo em nossa sociedade, esteja bastante longe de ser implementada com compromisso político e qualidade acadêmica em todas as escolas do país, a sua existência e as lutas democráticas que ela tem engendrado ou fortalecido na sociedade brasileira, seja no âmbito do currículo, seja nas próprias relações interpessoais, são certamente conquistas.

E é dessa perspectiva que me predisponho a pensar a Lei 10.639, que mesmo com os diversos entraves a luta para uma educação étnico – racial, é capaz de fomentar disputas em torno das significações para a abordagem do racismo em sala de aula, o que tem sido bastante

2 Entrevista concedida ao site: Brasil de Fato, em 2017.

significativo para desestabilizar sedimentações, acerca de propostas curriculares delimitadoras e homogeneizadoras. E inclusive para significar o que é currículo.

A etimologia da palavra “currículo” vem do latim *currere*, “pista de corrida”, logo já remete a ideia de movimento, de algo dinâmico e movediço. Imbricados nesse movimento de articulação e rearticulação acabamos por nos tornar quem somos. De acordo com Silva (2019, p. 15), nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nas nossas possibilidades de identificação.

Para Macedo (2014, p. 4), a opção por tratar a temática da identidade em políticas contemporâneas obriga a tematizar o fato de que elas se inserem em um contexto de questionamento das fixações identitárias. Em tal contexto, as identidades não podem mais ser vistas como expressão de entes positivos e previamente constituídos, “a identidade deixa de ser concebida como entidade fechada e plena e passa a ser concebida sempre em relação a um outro que a antagoniza. Um outro diferente daquilo que ela afirma ser. Uma identidade que nunca se fecha. Que pode ser mais bem explicada como negatividade do que como positividade (PEREIRA, 2017, p. 609 *apud* BHABHA, 2007; HALL, 2000; 2006; BURBULES, 2008)”.

Sendo assim, é imperioso entender os deslocamentos que a hegemonia da ideia de currículo como formador de identidades vem sofrendo tendo em vista a ampliação das demandas da diferença, evitando a insustentável premissa de que as políticas são imunes ao questionamento da fixidez. Se há a premissa que o currículo vem sofrendo um descentramento, acompanhado pela possibilidade de sujeitos com identidades multifacetadas, apostar em uma homogeneidade para atender as indagações cotidianas no contexto escolar não é o bastante. É preciso ir “além”, no que concerne Bhabha (2014, p. 19) “O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Um movimento exploratório incessante...”

Dessa forma, uma produção curricular capaz de representar a diferença é preciso ser concebida como cultura. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 210), o conceito de hibridismo cultural em Bhabha explicita mais claramente o caráter de prática de significação atribuído à cultura. Conforme as pesquisadoras, para esse autor a cultura é definida como prática de enunciação. Termo trazido da linguística, o conceito demonstra, nesse campo teórico, de que não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. Por Bhabha (2014, p. 285):

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização; se o epistemológico tende para uma reflexão de seu referente ou objeto empírico, o enunciativo tenta repetidamente reinscrever e relocar a reivindicação política de prioridade e hierarquia culturais.

Cada vez que são lidos, eles são reapropriados de outra maneira. Isso significa que a leitura é também uma enunciação. Ainda segundo as autoras, sob essa lógica, pode-se dizer que não há reprodução na cultura, apenas produção. Igualmente não há sentidos puros, mas híbridos. Ratifica Bhabha (2014, p. 21):

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem nos momentos de transformação histórica.

Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempos de produção de sentidos regulados por um poder incapaz da regulação total. Lopes e Macedo (2011, p. 212). Sob essas bases, pensar o currículo como cultura envolve pensá-lo como “enunciação sempre aberta à alteridade, obrigando à negociação constante com essa alteridade que nos constitui”. Conforme Macedo (2017, p. 551):

Problematizar os fundamentos sobre os quais são produzidos discursos e disputadas significações de mundo, de currículo, de conhecimento e nesse processo assumir a responsabilidade ética de

pensar a educação e os processos de escolarização sem negar ao sujeito humano o lugar de alteridade única e singular (PEREIRA, 2017, p. 613).

3 Deslocamentos e insurgências

O cerne dessa pesquisa está inserido a partir de dois movimentos: primeiro, o interesse em dar continuidade à dissertação de mestrado Silva (2016) e, segundo, tornar a minha prática de sala de aula mais efetiva e contributiva no sentido de promover diálogos capazes de Oliveira (2017, p. 649) valorizar as invenções curriculares presentes no cotidiano da escola, destacando a autoria dos praticantes, ao tempo em que provoca fazeres negociados na diferença. A diferença que borra a identidade, pensando o currículo para além da mesmidade, na singularidade da outriedade. Desacoplado da noção de diversidade, conforme Ribeiro (2017, p. 582), “a diversidade que atua a serviço da normatização e não da diferença”.

No relatório sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, os conselheiros entendem que as recomendações curriculares atendem “à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 2). A atuação do Estado em torno das políticas curriculares é justificada:

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 2).

No entanto, é uma falácia trabalhar as respectivas legislações a partir de demarcações de traços universalizantes e centralizadores. Conforme Macedo (2014, p. 93):

Na medida em que tais sistemas são abertos e descentrados, as possibilidades de representação e significação permanecem infinitas

e eternamente diferidas. As representações remetem a outras representações e os significados se tornam para sempre adiados. Os lugares em que os sujeitos se posicionam para dar sentido às suas experiências são, eles também, incessantemente cambiantes.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 226), a fixação da estrutura por um ato de poder, ou pela regulação dos sistemas de significação, acaba por produzir uma estrutura de binários nos quais cada termo ganha sentido pela sua diferença em relação ao seu oposto. Assim, “negro” só tem sentido pela oposição a branco, ou seja, a identidade é definida pela diferença em relação a outra identidade e não por algo que lhe é próprio. Não há uma singularidade da diferença e ademais é criada uma hierarquização dos termos em questão. Dessa forma (idem), abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação.

Derrida, *apud* Zevallos (2010), denomina o pensamento metafísico ocidental como logocêntrico por estar fundamentado num racionalismo que pretende ser universal, se apoia nos pressupostos de um ser como essência, substância, presença, sujeito ou centro, sendo esses entendidos como sistemas fixos. E sempre composto por binarismos ou oposições “em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta, argumenta” (DERRIDA, 2001, p. 48).

4 Metodologia

Quando se inicia uma pesquisa não se pode prever que quadro será delineado, mas a minha prerrogativa era/é a busca pelo que não pode ser encapsulado, pelo que transgride, o incomensurável. Dessa perspectiva, procurei pela rede a qual eu trabalho, a Estadual, dentro da minha região, escolas que trabalhassem a Lei 10.639/2003 articulada a uma produção curricular que não estivesse pautada em teorias e programas pedagógicos organizados dentro de esquemas e estruturas prontas.

Pensando a metodologia nos termos de Derrida, como desconstrução, conforme Zevallos (2010), O questionamento da desconstrução está direcionado, especificamente, para tudo aquilo que,

na tradição ocidental do pensamento, é mantido como estável e imutável. Desse modo, a desconstrução permite atravessar fronteiras, tendo em vista que o importante é permitir a cada discurso o poder do questionamento, da provocação, na espera, não de uma resposta, mas enquanto desejo de invenção, ou seja, como abertura ao sempre porvir.

Após acompanhar algumas escolas, me surpreendeu o trabalho desenvolvido por um Ciep, no qual a Lei é inserida no Projeto Político Pedagógico da Escola, há 10 anos. Meu foco para essa pesquisa centrou-se nos anos de 2018 e 2019. No entanto, minha pesquisa iniciou-se em maio de 2019 até novembro desse mesmo ano. Entrevistei alguns professores, alunos, equipe diretiva e funcionários. Fiz observação participativa e um diário de bordo.

O Projeto com a legislação é interdisciplinar, inicia-se no começo do ano letivo e tem sua culminância em setembro com oficinas, apresentações e rodas de conversa (o ponto de destaque do projeto), cujas temáticas são propostas pelos alunos (e mediadas segundo o professor de filosofia, Ventura: “Tem de tudo! Ex. alunos, alunos atuais, ex. alunos de outras escolas, colegas do Mestrado, parceiros do movimento negro...” Normalmente a definição das novas bases é desenvolvida no mês de outubro entre professores, alunos e funcionários. Dessa forma já se começa a pensar os trabalhos para o ano seguinte.

A cada ano o Projeto recebe um nome diferente, em 2018 homenagearam a escritora Carolina Maria de Jesus. De acordo com o professor de Língua Portuguesa, Cristiano: “Nós tivemos a ideia de colocar Carolina Maria de Jesus como um dos focos das atividades do Projeto, chamava As pretas e os ismos da nossa história: escravidão, racismo e machismo.” Também foi discutido os seguintes temas: Amar é revolucionário: um debate sobre intolerância religiosa; Mulheres pretas que movem estruturas; Colorismo: os cinquenta tons de racismo; Onde as pretas moram: o quarto de despejo e a moradia popular; Encrespando: a construção da identidade negra através do cabelo; Afrogenocídio: a dor das mulheres pretas; Palmitagem: a solidão da mulher preta. Em 2019, o Projeto foi nomeado como “Afrocinemusicalidade”, abordando os seguintes temas: Cota não é esmola: cotas e políticas afirmativas; Dona de mim: empoderamento feminino negro; Com quem eu me pareço:

construção da identidade da criança negra; This is Brazil: representação e representatividade do negro; Afrogenocídio: existe genocídio do povo negro?; Crespower: cabelo como descoberta e reafirmação da identidade negra.

5 Discussões

Pensar o currículo como enunciação cultural, como dimensão de fluxo é trazer para a discussão no campo da educação o que para Pierre (2018) “Talvez seja um compromisso de considerar diferentes ordens das coisas e diferentes distribuições do que temos sido e podemos ser.” Ou o que talvez Paulo Freire quisesse dizer em “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” Ao entrevistar a aluna Tayná³ sobre o Projeto e a Lei 10.639/2003, em maio de 2019:

Eu quis vir estudar nessa Escola por causa das rodas de conversa, uma amiga minha me convidou para uma roda de conversa sobre intolerância religiosa, daí eu me interessei porque sou do blé. No primeiro ano eu só ouvia, porque era muito tímida, depois entrei para o Dandara, o Grêmio, e comecei a sentir vontade falar, dizer o que eu pensava. Aqui a gente conversa sobre racismo mesmo, o ano todo.

A produção curricular no Ciep em questão põe em xeque um currículo normativo e institucionalizado, por este não conseguir atender as demandas da comunidade em relação a uma Educação antirracista. As demandas que se articulam em torno da Lei 10.639/2003, borbulham dos diversos atores sociais imbricados no processo de educar.

À medida que o currículo trabalha com diversos saberes em negociação com os saberes normativos, torna-se um currículo aberto a produção de sentidos. Articulados e rearticulados contingencialmente se refazendo de acordo com as demandas.

Estas ganham forças e são definidas como centrais através de sujeitos que se constituem ao tomar uma decisão política, permitindo-lhes se identificar uns com os outros. Lopes e Macedo (2011, p. 229)

3 Os nomes dos entrevistados são fictícios.

Ainda segundo as autoras: “A identificação é ao mesmo tempo o processo que constitui o sujeito e cria as condições de sua articulação em torno de algo a que chamamos identidade.”

6 Considerações finais

“É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos
e que venham os dias futuros, salve 2020
a mística quilombola persiste afirmando:
“a liberdade é uma luta constante”
(Tempo de Aquilombar, Conceição Evaristo).

Desse modo, penso a produção curricular dessa Escola, articulada a Lei 10.639/2003, como enunciação cultural. Em suas diferentes formas de se apresentar é um texto em movimento, e implica pensá-lo como produção de sentido e para além do normativo e do institucionalizado. Um currículo que produz *différance*. Aproximo esse movimento de construção curricular ao movimento de aquilombar (reunir-se em quilombo), que é histórico, abarca uma dimensão secular de resistência e luta dos africanos e seus descendentes, muitas vezes em conjunto com indígenas e não negros (SOUZA, 2016).

Termo que foi sendo ressignificado ao longo do tempo, quilombagem (Moura, 2001), quilombismo (NASCIMENTO, 1980), para Beatriz Nascimento (2006): “Justamente por ter sido, por mais de três séculos, concretamente uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, que sua mística vai alimentar os anseios de liberdade na consciência nacional.

Aquilombar nesse contexto educacional envolve se reunir em torno de demandas que são caras aos atores sociais que permeiam o processo educativo. Dinâmica que exige decisão política, porque o currículo é melhor compreendido, sobretudo, como inevitavelmente, sempre político – que não há, com efeito, nada fora do ‘currículo-como-texto político’ Green (2017). Um deslocamento em que os sujeitos se constituem como tal, nas suas singularidades e como produtores culturais

em outridade.

A prática curricular em relação à Lei 10.639/2003, nessa Escola, está inserida numa prática de aquilombamento, assim como os quilombos, o trabalho com a legislação é pautado na resistência em produzir *différance* e na luta por significar o que é currículo. Também quando os diversos atores sociais, no contexto escolar, decidem as temáticas que serão trabalhadas no Projeto, nessa ação estão num processo de identificação com outros atores sociais e dando centralidade a demandas do seu cotidiano em relação ao racismo. Logo, estão se aquilombando, necessidade da contemporaneidade.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

DERRIDA, Jaques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GREEN, Bill. Currículo, política e a pós-modernidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 501-514, set./dez. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes** construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, set/dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: Alicia de Alba; Alice Casimiro Lopes. (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença: articulações** em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Rio de Janeiro: Uerj, 2014.

MACEDO, Elizabeth. NETO, Veiga. **Estudos curriculares: como lidamos** com os conceitos de moderno e pós-moderno? Rio de Janeiro: Anped, 2007.

OLIVEIRA, Iris V. **Escrivências e limites da identidade na produção de intelectuais negros**. Currículo sem fronteiras. Online.

PIERRE, Elizabeth St. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Caxias do Sul**, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução** às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Luciane dos S. **A memória como estratégia na criação de novas subjetividades nas narrativas: Quarto de despejo: diário de uma favelada**, de Carolina Maria de Jesus e **A louca de Serrano**, de Bernardina Salústio. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. (Dissertação).

ZEVALLOS, Verónica Pilar. **Derrida e a educação: o acontecimento** do impossível. 2010. 89f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

OS ESCRAVOS DA SOMBRA: UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALBINISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luzinete Viana Lima¹
Guacyra Costa Santos²
Nayara Alves de Sousa³

Mas é claro que o sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem

1 Pelos campos da poética de Renato Russo: contribuições à prática docente de Educação Física

Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar

Esta pesquisa tem por finalidade levar o leitor a abrir debates sobre a inclusão de pessoas albinas no âmbito Educacional, em especial, nas aulas de Educação Física. Nos versos de Renato Russo, penso que o sol é tido como símbolo do direito à igualdade sobre bons e maus, justos e injustos, ricos e pobres, brancos, pretos e amarelos, sendo que, agora

-
- 1 Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: luzyviana@hotmail.com.
 - 2 Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: guacyracosta22@hotmail.com
 - 3 Doutora pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: nayara.sousa1@hotmail.com.

ainda existem pessoas que não aprenderam a amar. Diante da realidade do albinismo fica evidente que, infelizmente, o sol que nasce para todos pode se constituir no calvário de alguns. A canção em particular, na condição de recurso metafórico para a escrita do texto, facilitou a ampliação da abordagem para as questões didáticas e para o conhecimento científico da genética e da biologia, permitindo o entrelaçamento da temática com outras áreas do conhecimento, bem como com a Educação Física.

Como reflexão motivadora, utilizo⁴ do uso das metáforas, essas que são figuras de linguagem que permitem comparações, analogias, relacionando-se com as ideias do artigo de forma a oferecer argumentações afetivas, construindo conhecimentos entre o texto e o sujeito, promovendo discussões inovadoras e instigantes. Reddy (1979) traz o conceito de metáfora como o canal de comunicação a linguagens especiais como a poética, assim relata:

A linguagem funciona como um canal, transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para outra; (2) na fala e na escrita, as pessoas inserem seus pensamentos e sentimentos nas palavras; (3) as palavras realizam a transferência ao conter pensamentos e sentimentos e conduzi-los as outras pessoas; (4) ao ouvir e ler, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e os sentimentos novamente (REDDY, 1979, p. 290).

Mas, o que me levou a optar por tal temática? Certa vez, observando um aluno albino numa determinada escola, fiquei a pensar sobre o tema. Com o passar dos anos fiz algumas leituras e então refletia: por que não me contaram essa história quando menina? A partir daí o desejo de busca e entendimento sobre o assunto foi aumentando. Vale lembrar que, encontrar livros referentes a esse discurso foi de difícil acesso, o que também contribui fortemente, para a escrita desse artigo e, consequentemente, buscar novas interpretações ajudando os albinos a saírem das sombras. Acredito que estudar sobre os alunos albinos tem caráter de extrema importância e urgência, já que as escavações acadêmicas nessa área são escassas. A mobilização para esta escrita deu-se a partir de inquietações onde trago a questão investigativa: como trabalhar

⁴ Peço licença ao leitor em trazer o uso da primeira pessoa para o corpo do trabalho, uma vez que discorro sobre minhas práticas educativas na área da Educação Física, imprescindível ao desenvolvimento do trabalho.

com alunos albinos no contexto da Escola Municipal Frei Serafim do Amparo? A hipótese, formulada, para esse contexto, é de fundamental importância, pois urge, viabilizar tal prática, uma vez que, a escola tem papel importante de fornecer conhecimentos necessários para que o aluno possa compreender o mundo e participar efetivamente dele, no sentido de conscientizar os jovens cidadãos para as múltiplas implicações dos conhecimentos científicos, nas suas vidas pessoais e na sociedade.

Ao tratar da acessibilidade, primeiramente, fui buscar o significado no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2014, p. 52), que define: “qualidade ou caráter do que é acessível; facilidade na aproximação, no tratamento ou na aquisição”. Então, incorporei ao tema, já que é imprescindível ao desenvolvimento da pesquisa. Tal abordagem me fez pensar nas condições da Escola Municipal Frei Serafim do Amparo, nos espaços e mobiliários que permitissem melhores condições e segurança aos alunos com deficiência. Essa visão foi capaz de contribuir com a investigação do aluno albino, protagonista desse contexto educacional.

Como objetivo geral do estudo se faz importante: analisar como estão acontecendo as aulas de Educação Física no contexto escolar, já que as pessoas albinas são sensíveis ao sol. Quanto aos específicos proponho: 1) discutir as práticas utilizadas pelos professores de Educação Física diante do processo de inclusão de alunos com albinismo; 2) observar como são desenvolvidas as atividades de Educação Física e/ou recreação voltadas a inclusão dos alunos com albinismo. Nesse caminho, estabeleço uma análise crítica a partir dos conhecimentos da genética ao encontro de uma vertente educacional para a área da Educação Física. É evidente que a prática de atividade física traz melhorias na qualidade de vida, principalmente para as pessoas com deficiência, bem como, do seu desenvolvimento físico e bem-estar social, além de ser uma excelente ferramenta de inclusão.

As doenças genéticas são um tema próximo do aluno, pois estão diretamente relacionadas com a sua saúde e despertam seu interesse e curiosidade, estimulando-os a participarem com mais frequência da aula. Nesse sentido, ao oferecer esta abordagem, surge a necessidade de informação aos professores para que possam atuar de forma inclusiva nesses casos, rompendo visões preconceituosas e limitadoras, favorecendo

a participação dos alunos albinos em atividades físicas que são fortes instrumentos de socialização e de inclusão. Sendo assim, busco uma nova visão para os estudos na área da Educação Física, em paralelo com o albinismo, concomitantemente, com a associação da canção de Renato Russo, já que essas pessoas são escravas das sombras, ou seja, viventes de espaços mais sombrios, já que a luz não pode chegar até eles. Dessa maneira, o artigo surge para inspirar, sensibilizar todos aqueles que enxergam o sol e, daqueles que não podem enxergar ou mesmo expressar o mundo através dele.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998, p. 45).

Ao estabelecer um diálogo entre passagens da canção procuro encontrar diversas formas da experiência humana, inclusive na área da Educação Física à luz da inclusão. Percebo que a música tem papel importante entre as pessoas, pois envolve sentimento, criatividade e inspiração, sendo também fonte de aprendizagem e caminho para refletirmos sobre tempos melhores, capaz de educar. Aqui, a canção permeia todo o contexto da pesquisa, proporcionando uma análise reflexiva importante na inclusão social, capaz de nos fazer expressar por meios da interpretação.

2. O Albinismo

2.1 O Albinismo como condição genética

*Tem gente
enganando a gente
Veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar*

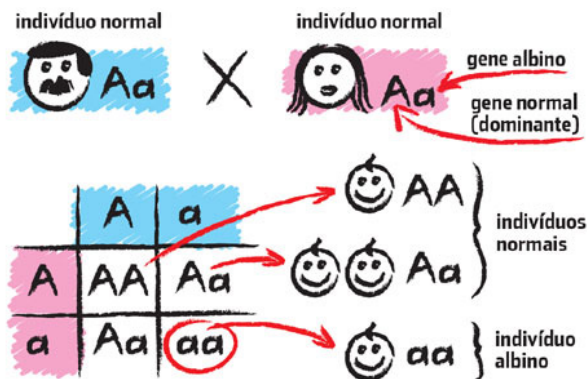
*Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!*

O albinismo é uma doença de característica genética que induz a diminuição ou ausência da pigmentação de melanina, durante o desenvolvimento embrionário, as células precursoras de melanina (melanoblastos) migram para o topo neural da pele, os folículos capilares e a área dos olhos. Assim, são diretamente responsáveis pela característica da cor (ROCHA; MOREIRA, 2007).

Pode-se classificar o albinismo em três formas básicas: ocular, parcial e oculocutâneo. Devido à deficiência de melanina, pigmento que além de ser responsável pela coloração da pele, a protege contra a ação da radiação ultravioleta, os albinos são altamente suscetíveis aos danos causados pelo sol. Apresentando frequentemente, envelhecimento precoce, danos actínicos e câncer da pele, ainda muito jovens (ROCHA; MOREIRA, 2007).

Volvendo o olhar ao albinismo, aprendi no Ensino Médio sobre a Genética Humana que é tratada geralmente quando são abordados assuntos como alelos múltiplos (grupos sanguíneos), a clonagem, herança quantitativa (cor da pele, cor dos olhos), ou quando são usados exemplos de doenças para explicar padrões mendelianos de herança ou alterações cromossômicas. Passagem que faz-me lembrar do famoso herodograma ao ilustrar como ocorre o albinismo:

Figura 1: Heredograma Albinismo



Como se pode ver na figura 1, o albinismo é definido por um alelo recessivo que, ao ser expresso em homozigose, provoca a deficiência na produção de melanina pelo organismo. Ao tratar do albinismo, Araújo (2018, p. 02), menciona o Dr. Dráuzio Varella (2015), para explicar:

O albinismo é uma condição genética que se caracteriza pela ausência total ou parcial de uma enzima, a tirosinase, envolvida na síntese da melanina, pigmento marrom-escuro produzido nos melanócitos, que confere cor à pele, cabelos, pelos e olhos, e funciona como agente protetor contra os raios ultravioleta do sol [...]. O albinismo não é contagioso, não compromete o desenvolvimento físico e mental nem a inteligência de seus portadores. Infelizmente, muitos são cercados de mitos e preconceitos que têm impacto negativo sobre sua autoestima e sociabilidade (VARELLA, 2015, p. 12).

Nesse sentido, busco informações com relação à ausência de produção desse pigmento, uma vez que, os indivíduos albinos apresentam algumas peculiaridades relacionadas à coloração da pele, cabelo, olhos, os quais são, geralmente, desprovidos de cor, o que torna tais indivíduos mais susceptíveis aos efeitos dos raios solares, conferindo-lhes grande sensibilidade dos tecidos de revestimento do corpo e impossibilitando a exposição ao sol, particularmente por períodos longos de tempo.

2.2. Os albinos, o sol e as atividades físicas e/ou atividades de recreação

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define o albinismo como “um grupo de anomalias genéticas do sistema de pigmentação melânica, que afetam pele, folículos pilosos e olhos. Trata-se de uma doença autossômica, que atinge, em média, uma em cada 20 mil pessoas. Ocorre na ocasião do nascimento” (BORCAT; SEVERO, 2007, p. 352).

Considerando esse alunado e os professores de Educação Física, é preciso realizar práticas inclusivas em suas aulas, pois, segundo Freitas e Leucas (2009), pensar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física significa considerar um processo de ensino e aprendizagem que busque dar as mesmas oportunidades de vivência e de experiência a todos os alunos. Darido e Rangel (2005) afirmam que é possível uma integração da Educação Física à proposta pedagógica da escola de modo sistematizado, por meio dos conhecimentos da cultura

corporal de movimento, na busca de proporcionar o exercício da cidadania de maneira autônoma para todos os alunos, pois, “Educação Física não significa somente atividade prática”, já que o professor pode utilizar outras estratégias que equilibram a teoria e a prática.

Nessa abordagem, apresento também discussões acerca das atividades recreativas, uma vez que, o aluno albino foi observado nesse cenário. Penso que tais atividades são de extrema importância para o aprendizado, pois possibilitam uma grande integração, lhes permitindo desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Santini (1993), ao tratar sobre a recreação diz que:

Podemos dizer que quando há recreação estamos em lazer, uma vez que esta contém tempo livre mais atividades. Mas o inverso não é verdade, ou seja, para que haja recreação é suficiente o lazer, mas para que haja lazer é necessário a recreação, embora isto não seja suficiente (SANTINI, 1993, p. 19).

Foi a partir dessa forma de lazer que o aluno em estudo foi observado, presenciando várias aptidões entre ele e as outras crianças, numa relação de troca de experiências, onde essa atividade produziu sensação de satisfação, aumentando com isso os valores éticos e morais. A Norma Brasileira NBR 9050 de 2004 define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT/NBR 9050, 2004).

A Lei 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Artigo 1º destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No Artigo 3º, Capítulo I trata da acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus

sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

3 Caminho metodológico

Mas é claro que o sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa e descritiva. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Gil (1999) corrobora, dizendo que métodos de pesquisas qualitativas estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais.

Em relação à pesquisa descritiva, Gil (1999) afirma que esta tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis. O referencial teórico e metodológico presente neste trabalho foi fundamentado em pouquíssimos autores que corroboram com a temática *Os Escravos da Sombra: Uma Reflexão sobre a Inclusão de Alunos com Albinismo nas aulas de Educação Física*. Para enriquecer as discussões utilizo Guebert (2007), partindo da sua obra: *Inclusão: Uma Realidade em Discussão*, para ratar do processo de inclusão o que me faz dialogar como tema albinismo. Esse livro apresenta elementos essenciais para a construção de uma nova visão dentro da sala de aula. Segundo a autora “A filosofia surge como um pensamento reflexivo sobre as coisas da vida [...]” (GUEBERT, 2007 p. 17).

Esse fragmento nos leva a pensar na reflexão como um momento que viabiliza para uma mudança e interação necessária no contexto educacional, compreendendo as situações reais que vivem hoje os alunos. Em uma das passagens Guebert (2007), relembra os ensinamentos de Charles Darwin para comunicar:

O trabalho pedagógico referente à vivência apresentada deveria, portanto, atender ao pensamento de Charles Darwin, que defende, conforme já foi anteriormente exposto, a ideia de que a natureza opera por meio do desenvolvimento sem direções predeterminadas, por conseguinte estamos em constante construção e sujeitos a mudanças, logo, cabe à escola possibilitar recursos para que haja mudanças no seu ambiente, nos alunos e nos próprios professores que nela atuam (GUEBERT, 2007, p. 23-24).

Nesse sentido, não vale apenas a rotina com horários para artes, português, matemática ou educação física, mas, a escola precisa preparar o professor para que ele tenha uma forma especial de olhar, e educar, a criança, tornando essa instituição campos de experiência onde se possa construir pensamentos e dar sentido ao processo ensino e aprendizagem. Dessa maneira analiso como estão acontecendo as aulas de Educação Física no contexto escolar, já que as pessoas albinas são sensíveis ao sol. Portanto, essa explanação teórica e metodológica me levou ao desafio de contribuir com uma educação mais igualitária procurando garantir um espaço escolar que sustente a diversidade dos sujeitos.

O *locus* do estudo foi a Escola Municipal Frei Serafim do Amparo localizada na zona urbana do município de Vitória da Conquista, que é localizado no Estado da Bahia, em uma altitude média de 923 metros, possui uma área de 3.204. 257 km². Sua população, segundo o IBGE, em 2017 é de 348.718 habitantes, o que faz dela a terceira maior cidade do Estado (IBGE, 2017). Os sujeitos da pesquisa foi um aluno com albinismo, idade de 14 anos, do 5 ano, ensino fundamental I e a professora regente que trabalha com o aluno em questão. Assim sendo, todos os participantes foram previamente esclarecidos sobre o estudo e depois foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, o termo para a autorização de imagens. Vale salientar que, os pais assinaram o termo devido ao aluno ser menor de idade.

Para tanto, foi realizada a técnica de observação e a aplicação da entrevista semiestruturada. Segundo Cervo e Bervian (2002), observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Segundo Marconi e Lakatos (2007) a entrevista trata de um procedimento utilizado na investigação

social, na coleta de dados para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Serão consideradas para as análises dos dados as observações realizadas em sala de aula e no ambiente externo da escola, onde percorro o seguinte caminho: 1 - *Roteiro de observação da pesquisadora*, que será utilizado durante e após as visitas em sala de aula e no ambiente externo, com intuito de registrar a dinâmica das aulas para possíveis dados referentes à temática e a infraestrutura da escola; 2 - *Roteiro de entrevista semiestruturada*, destinado a professora regente da classe em que o aluno albino está inserido, com o objetivo de analisar a atuação profissional.

Nessa vertente, direciono o meu olhar à temática *Os Escravos da Sombra: Uma Reflexão sobre a Inclusão de Alunos com Albinismo nas aulas de Educação Física*, estudo que visa contribuir com uma educação mais acolhedora, procurando garantir um contexto escolar que sustente a diversidade dos sujeitos, estabelecendo estratégias que promovam a inclusão. Sendo assim, os dados serão analisados de maneira qualitativa, buscando considerar as observações e a entrevista semiestruturada realizada. As análises da pesquisa deverão servir como contribuições capazes de gerar novas ações em direção ao aprofundamento de estudos referente ao tema e na compreensão dos valores e significados, já que as fotografias vão revelar um acontecimento ou, uma história e o que ela pode despertar em cada um de nós.

4 Resultados

4.1 Narrativas da poética: mas, afinal! quem são os escravos da sombra?

Mas é claro que o sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem

Viver nas sombras é também oferecer condições de sentidos e aprendizagem sobre os diversos viveres que compõem a vida, daí a razão de poetizar a canção de Renato Russo nessa produção para um trabalho de Educação Física ao olhar da inclusão e, diga-se de passagem, em fim de

curso. A poética de Russo traduz uma maneira especial de anunciar como vivem as pessoas albinas e, anunciar suas belezas e tristezas, o que nos remete a ideia de serem prisioneiras das sombras, já que o sol não pode tocar a sua pele e chegar até eles. Os personagens que habitam o interior desse discurso me fazem lembrar das *Reservas Poéticas do Pensamento Humano* na inspiração de Almeida (2017), quando a autora anuncia:

No interior dessa dinâmica de construção da ciência residem ninhos de reservas poéticas, forças psíquicas de criação não racionalizáveis, imagens mais arquetípicas e não traduzíveis mimeticamente pelas objetivações da realidade. Daí, porque, para se objetivar e construir narrativas sobre o mundo, as reservas poéticas – forças primordiais de criação – necessitam necessariamente de elos com o mundo e de submeter ao que convencionamos chamar de realidade objetiva (ALMEIDA, 2017, p. 134).

É nessa universalização da linguagem que busco conceitos e sentidos afirmadas com a temática em questão, compreendendo o universo, a vida e as contingências humanas, das quais não podemos fugir. O significado de viver nas sombras marca a história de vida dos albinos, denunciando as carências sociais e políticas que por ora, ainda se fazem evidentes. Os versos da canção que permeiam a escrita é uma reflexão para incorporarmos novas formas de percepção da realidade, despertando aos desafios que vem com o nascer do sol a cada dia. Partindo dessas reflexões apresento mais um dos grandes ensinamentos que aprendi: “[...] dessas reservas partem sempre as narrativas sobre o mundo” (ALMEIDA, 2017, p. 134).

A essa forma de narrar, sublinho o aluno em estudo, matriculado no turno matutino na escola Municipal Frei Serafim do Amparo, que veio de outra instituição, precisamente, da zona rural de Vitória da Conquista, Bahia. Logo, no princípio do estudo, a escola da referida pesquisa não possui quadra coberta. O espaço utilizado para prática recreativa ou jogos era um campo de terra, localizado no fundo da escola, o pátio cimentado ou uma quadra poliesportiva fora do espaço escolar, já que a mesma se encontrava em construção. Com o tempo, a quadra foi construída, as rampas de acessibilidade e áreas cobertas nas laterais das salas foram sendo ampliadas.

Retomo as *Reservas Poéticas do Pensamento Humano* de Almeida

(2017), para trazer um olhar de criação e interpretação a unidade escolar, no que se refere à acessibilidade e os espaços onde são trabalhadas as aulas práticas de Educação Física, além disso, a importância de conhecermos os limites, as habilidades e as necessidades físico-psicológica do aluno que irá trabalhar com o objetivo de não tornar inviável as práticas pedagógicas propostas pela escola. Para tanto, o estudo fez-me perceber a importância de incluir no formulário de matrícula das escolas dados de alunos com albinismo, pois não existem informações (quantidade de alunos, escolas que estudam) desta população na Secretaria Municipal de Educação. É preciso sugerir diálogos entre professores, gestores e autoridades públicas municipais para que as informações possam ser compartilhadas diante das necessidades de aprofundamento de pesquisas desse grupo, que ainda se faz tão rara. Considerando a evolução e o progresso durante o percurso da pesquisa, não poderia deixar de destacar: “Um imaginário fundador é certamente responsável pela antecipação de mundos e realidades” (ALMEIDA, 2017, p. 134).

4.2 Narrativas da professora do aluno albino

Em entrevista com a professora do aluno em estudo, a mesma diz: *Ah, Futebol ele ama. Ama jogar, mais joga muito bem, entendeu? Toda vez que eu chego à escola ele está na porta, eles ficam na porta me esperando...* Dentro deste contexto, encontra-se um adolescente apaixonado pelo esporte, em destaque o futebol, que, em meio as suas limitações e vulnerabilidade aos raios solar, abandona um pouco a sua sombra para dedicar-se a modalidade, momento da sua vida que traz alegria, prazer, liberdade e contentamento. “[...] então foi mais aquela questão de conquista, ele sempre usava muito agasalho, sempre cobria a cabeça com um capuz e boné, tem um problema de visão muito sério. Além do albinismo e ainda usar óculos então ele evitava falar com as pessoas”.

Percebe-se que as atividades comuns de um adolescente são aproveitar jogos, brincadeiras ao ar livre, pois tem a necessidade de gastar suas energias e realizar-se como pessoa, como ser humano, enfim. Naquele momento o aluno tentava distanciar de tudo e de todos. Comenta a professora: *hoje ele usa óculos, o boné apenas por proteção, antes ele colocava*

o capuz mais o boné sempre era assim, nunca mostrava o rosto... hoje não, teve um dia que todo mundo achou superinteressante, ele de bermuda tacetel vermelha com aquelas pernas rosas de fora, camiseta regata”.

A paixão do aluno albino é o futebol que faz com que ele encare as dificuldades e limitações que a vida lhe proporciona. Viver nas sombras, também é viver, por uma necessidade biológica e não por uma opção de vida, limitando seus desejos...

5 Considerações finais

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança!

Os escravos da sombra são pessoas com albinismo que, em todos os momentos da sua existência, observa a vida passar pela janela. Assim, contemplam a beleza do sol e o temerizam devido às consequências que ele traz à sua saúde. São pessoas que desejam viver como as outras, sem a necessidade de se preocupar com os raios do sol e lutam pela sobrevivência, esperando dias melhores a cada amanhecer. São pessoas que embora saibam das implicações que podem trazer essa exposição, não deixam de levar uma vida aparentemente normal, pois assim como as demais, possuem sonhos, e objetivos que desejam ser alcançados.

Em contrapartida existe uma luta destas pessoas pela sobrevivência, pela visibilidade, pela igualdade de direito, diante de uma sociedade indiferente e às vezes desumana. Nesse cenário vale lembrar o documentário: *Filhos da Lua na Terra do Sol*, com duração de 16 minutos, agosto de 2016, a história em sua essência remete aos albinos e o seu modo de viver, com suas vidas mais livres à noite, o que evita exposição ao sol. Assim, são considerados os filhos da Lua na Terra do sol, já que o crepúsculo traz um ambiente escuro, agradável e propício para libertar-se

de um viver desprovido de luz.

Me disperso da discussão lembrando que, o sol ao bater na janela é um convite que nos faz, para refazermos a cada dia, seja na vida cotidiana ou, na educação e, termos esperança por um viver melhor. Dessa forma, os resultados dessa pesquisa oferecerão ao final do estudo um conjunto de informações capazes de ampliar o leque de pesquisas subsidiando projetos de formação docente, bem como a valorização dos saberes construídos por esses alunos, já que o sol até aqui, ainda não chegou, uma vez que são os verdadeiros escravos das sombras. Mas, quem sabe um dia, essa luz possa tocar no albino! Pois, como dizia Renato Russo: “Quem acredita sempre alcança”!

Referências

ALMEIDA, M. da C. de. **Ciências da complexidade e educação**: razão apaixonada e politização do pensamento. 2. Ed. Curitiba: Appris, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

ARAÚJO, S de S.; FILHA, A. de A. V. **Inclusão**: Pessoas Albinas no Contexto Educacional do Sócio Cognitivo. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva, III, 2018, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: CINTEDI, 2018. P. 1-12 Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA13_ID697_03082018214456.pdf. Acesso em: abril de 2019.

BORCAT, J. C.; SEVENO, L. F. **As pessoas com albinismo e o novo conceito de deficiência sob o enfoque do princípio da igualdade à luz do direito a diferença**. P 2007, p. 352. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=01cbec0730184650>. Acesso em: abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3v.: il.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREITAS, A. F. S.; LEUCAS, C. B. **O desafio da inclusão: o professor de educação física e a construção do processo de ensino e aprendizagem com a participação de um aluno com deficiência**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. Anais [...]. Salvador, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba: IBPEX, 2007.

HOUAISS – Dicionário da Língua Portuguesa. **Verbetes – acessibilidade**. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População das cidades brasileiras: Vitória da Conquista – BA. 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2.ed. São Paulo: HUCITEC/ Rio de Janeiro: ABRASCO, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Educação**. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/>
Acesso em: 10 de jul. 2017.

REDDY, M. The Conduit Metaphor. In: ORTONY, A. (org.). **Metaphor and Thought**. Cambridge: s.e., 1979.

ROCHA, L. M.; MOREIRA, L. M. A. Diagnóstico laboratorial do albinismo oculocutâneo. **Bras. Patol. Med. Lab.**, v. 43, n. 1, p. 25-30,

fev./2007.

RUSSO, R. **Mais uma vez.** Compositores: F. Venturini e R. Russo. In: Presente. Intérprete: Renato Russo [S.]: Emi, 1986 (arranjo: 2002). 1 CD, faixa 1.

SANTINI, R.C.G. **Dimensões do lazer e da recreação questões sociais, espaciais, sociais e psicológicas.** São Paulo: Angelotti, 1993.

SILVA, D. B. da. **Filhos da lua na terra do sol.** Documentário – 16 min., colorido, 2016.

SONTAG, S. **Ensaio sobre fotografia.** Rio de Janeiro: Arbos, 1981.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS MASSIVE OPEN ON-LINE COURSE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Josy Helena Murcia¹
Marcus Vinícius Neves Araújo²
Alexandra Bujokas de Siqueira³

1 Introdução

Atualmente, nos encontramos imersos ao que Lévy (1999) viera a caracterizar como um “dilúvio de informações”, em que, acompanhado com o avanço da web 2.0, trouxe uma revolução à forma com que a internet seria utilizada. O termo Web 2.0 surgiu em 2004 e, de acordo com Heemann (2008), caracteriza a segunda geração da internet, na qual as plataformas são baseadas na interatividade, proporcionando uma maior conexão dos usuários com o mundo on-line e provocando mudanças estruturais, seja nas relações sociais, no trabalho ou no âmbito educacional. Esse quadro onde existe o excesso de conteúdos disponíveis na rede e a velocidade com que podem ser acessados, ocorre, principalmente, pelo desenvolvimento das Tecnologias de Comunicação e Informação (TDICs), caracterizando a chamada era da Cultura Digital, o que implica numa revolução cotidiana, nos modos de pensar, nas relações de trabalho e, também, nas relações educacionais e nos processos de ensino-aprendizagem. É fato que a massiva disposição de recursos

1 Licenciada em História (UFTM) e Mestranda em Educação (UFTM). josymurcia@gmail.com

2 Licenciado em Geografia (UFTM) e Mestrando em Educação (UFTM). marcusviniciuzz@gmail.com

3 Doutorado em Educação Escolar, Mestrado em Educação e Graduação em Comunicação Social. Atualmente é Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). alexandra.bujokas@midia-educacao.net

tecnológicos, bem como seu rápido desenvolvimento, nos possibilita uma maior acessibilidade a estes diversos conteúdos disponíveis na rede. Entretanto, em meio à essa abundante quantidade de informações, é necessário que saibamos, principalmente enquanto educadores, filtrar as referências e conteúdos e identificar quais são relevantes, verídicos e seguros. É certo que o acelerado desenvolvimento da internet também pode trazer uma vasta gama de benefícios à educação, principalmente no que tange ao movimento de ampliação da educação aberta e Ensino a Distância (EaD). No entanto, ainda existe uma lacuna entre o crescente desenvolvimento e expansão das TDICs e a formação docente para o uso crítico de tais: muitas vezes os professores ainda encontram dificuldades de elaborar práticas pedagógicas efetivas que proporcionem o uso das TDICs no contexto de aprendizagem dos alunos, o que acaba resultando na não inserção desses alunos no uso crítico das mídias em seus cotidianos.

Dessa maneira, os alunos se vêem em meio a um uso das tecnologias voltado para o senso comum, em que, em grande parte, não há questionamentos sobre a veracidade dos fatos dispostos na rede. Um termo que caracteriza essa situação é o chamado “analfanauta”, que como defende Romero-Rodríguez *et al.* (2016) são as pessoas que dominam o uso das mídias, mas não criticam seu conteúdo. Um exemplo disso é o fato de muitas pessoas compartilharem notícias sem lerem o seu conteúdo na íntegra, visualizando apenas as chamadas de impacto e compartilhando-as apenas com essa informação de conhecimento.

Um outro fator de impacto causado pelo desenvolvimento das TDICs remete à inclusão educacional: existe uma parcela de pessoas que por motivos diversos, como dificuldades financeiras ou de locomoção, não conseguem acompanhar seus estudos na modalidade de ensino exclusivamente presencial. Com isso, a EAD ou recursos on-line de complemento educacional surgem para solucionar esses problemas. Como dito anteriormente, o desenvolvimento das TDICs causa impactos nos hábitos cotidianos das pessoas, sejam eles positivo ou negativos. Portanto, cabe levantar aqui os benefícios e propor soluções aos âmbitos que ainda necessitam de ser aprimorados.

No contexto atual, a educação híbrida é um ótimo exemplo

de como os processos educacionais podem, e devem acompanhar esse desenvolvimento tecnológico. Vale destacar aqui que a educação híbrida não se resume simplesmente ao fato de utilizarmos um computador ou outro recurso tecnológico nas aulas: é necessário que haja uma formação docente para atuar na hibridização do ensino, promovendo o uso crítico dessas interfaces e contextualizando esses dispositivos, criticamente, no contexto de aprendizagem dos alunos. Frente a isso, e às necessidades de inclusão (digital ou educacional), é que surgem os MOOCs (*Massive Open On-line Courses*) ou, traduzindo, Cursos Abertos Massivos On-line. O papel dos MOOCs, no contexto da sociedade atual é promover acesso à uma educação de qualidade, em que o ensino tradicional não ficaria em segundo plano ou seria substituído, mas sim, complementado por uma proposta de ensino pautada na educação aberta e na digitalização, onde os conteúdos componentes desses cursos são desenvolvidos criticamente, selecionados, avaliados e acompanhados por profissionais da área.

Apesar de uma das características dos MOOCs se referirem ao fato de que são implantados, principalmente, em universidades, isso não impede que um estudante que não esteja ainda no nível de graduação, possa estudar e acessar os conteúdos propostos pelos MOOCs. O conteúdo é justamente desenvolvido para abranger uma massiva (como o próprio nome evidencia) quantidade de estudantes, de qualquer nível ou área de ensino. A implantação dos MOOCs em algumas universidades caracteriza um grande avanço, tanto para a educação aberta e a distância, quanto para beneficiar os profissionais docentes e os estudantes. Estes últimos são os principais beneficiados com a implantação dos MOOCs, que têm também como objetivo, proporcionar uma aprendizagem motivadora, onde o aluno tem a liberdade de optar por estudar determinado conteúdo, como complemento às suas aulas. Em meio a isso, faz-se necessária a caracterização dos MOOCs, uma breve história de seu surgimento, benefícios, pontos a serem estudados (haja vista que os MOOCs ainda são um terreno em exploração), bem como evidenciar algumas universidades que já exploram este recurso, seus resultados e benefícios institucionais, desafios e os principais impactos na educação dos alunos, e na formação de professores, voltada para o uso dos MOOCs e das TDICs em geral.

Portanto, o intuito deste texto é fazer uma abordagem que demonstre a importância e necessidade de se conectar o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação com o contexto atual, que implica no uso dos MOOCs, bem como a formação docente necessária para acompanhar essas mudanças provocadas pelas TDICs. Cabe destacar que a presente reflexão é fruto de uma pesquisa sobre MOOCs e Educação Aberta que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Instituição de Ensino Superior, localizada no interior de Minas Gerais.

2 MOOCs: contextualização no processo de formação docente

A princípio, é importante destacar que o surgimento dos MOOCs se deu numa fase de desenvolvimento e expansão dos recursos educacionais abertos (REA). A educação aberta tem como principal objetivo a eliminação de obstáculos no que tange ao acesso aos processos educativos, sejam eles físicos, sociais ou financeiros. Apesar de a existência dos processos da educação aberta e seu desenvolvimento se darem antes da implantação das TDICs no contexto educacional, o desenrolar de sua ampliação se deu graças ao desenvolvimento dessas tecnologias. Essa expansão dos REA se deu a partir do pioneirismo de algumas universidades como a Universidade Aberta Britânica (The Open University – UK), como afirma Sebastião (2017):

Com diferentes tipos de abertura, as universidades abertas foram uma das primeiras formas de se fazer esse tipo de educação no ensino superior. Pioneira nessa iniciativa, a Universidade Aberta Britânica (The Open University – UK) foi criada em 1969 e o seu conceito de abertura apoiava-se em três pontos: a) ausência de pré-requisitos para admissão do aluno; b) flexibilização do curso – o aluno pode cursar módulos e, ao final, a soma desses pode ser convertida em uma qualificação – e c) local de acesso: o aluno optava por cursar na instituição ou em casa. (SEBASTIÃO, 2017, p. 31).

Até então, as universidades pioneiras na educação aberta dispunham de recursos que possibilitavam o acesso aos conteúdos de forma democrática, no entanto, esses recursos tecnológicos não eram tão desenvolvidos como atualmente, o que implicava numa barreira

em relação à interatividade, seja ela entre os estudantes, os docentes ou até mesmo entre os usuários e os conteúdos ali propostos. É dessa maneira que o surgimento e evolução da internet permitiu que os REA fossem melhor desenvolvidos e explorados. As plataformas virtuais proporcionadas pelas universidades com propostas de educação aberta favorecem o surgimento dos MOOCs neste contexto, revolucionando a forma com que esses recursos educacionais abertos viriam a atingir seus objetivos e a possibilidade de atingir um infinito número de estudantes. Nesse sentido, o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) foi um dos pioneiros no desenvolvimento de REA voltados para a digitalização e os processos da cultura digital, bem como a implantação dos MOOCs.

Em 2002, o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), ao considerar uma forma de usar a internet com o objetivo de “desenvolver o conhecimento e educar estudantes”, adotou como alternativa tornar livre o acesso a 50 cursos (MIT, 2006). (SEBASTIÃO, 2017, p. 32)

Atualmente, os MOOCs se encontram em um expressivo processo de crescimento, mas ainda constituem um terreno a ser explorado. O termo não é tão popularizado, o que gera dúvidas e reflexões sobre a qualidade e relevância de sua implantação como complemento ao ensino tradicional. Apesar disso, é evidente que o crescimento dos MOOCs está acontecendo e sua implantação nas universidades, está se expandindo. Há muitas investigações sobre essa expansão e sobre os benefícios e consequências do uso dos MOOCs, enquanto recurso complementar aos processos de ensino-aprendizagem e existe, também, uma certa preocupação nos modos como os processos de aprendizagem vem acontecendo, já que o desenvolvimento das TDICs traz impactos em todos os espaços de aprendizagem, sejam eles formais (escolas, universidades, espaços que abrangem o sistema de ensino tradicional), não-formais (museus, bibliotecas, MOOCs, aprendizagem fora do ensino tradicional) ou informais de educação (roda de conversa, encontros de família, processos de socialização em geral). As TDICs estão presentes no cotidiano de alunos, professores, pais, e isso é inevitável.

No momento em que distintos artefatos tecnológicos começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante

da geração digital evidenciou-se que as TDIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado. Tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 03).

Nesse sentido, os MOOCs são considerados uma evolução para o âmbito educacional, dada a sua perspectiva complementar ao ensino tradicional e a possibilidade de proporcionar um amplo acesso ao conhecimento por parte de estudantes de qualquer localização, bastando ter um dispositivo com conexão à internet. A chamada democratização do ensino é, além de um dos objetivos da EAD, a essência dos MOOCs. Esses cursos são analisados, problematizados e avaliados por especialistas, geralmente docentes da área a que se destina o conteúdo do curso. É um árduo processo de avaliação, criticamente realizada, desde a problematização do conteúdo do curso até o seu design educacional, que tem a determinação de ser voltado para as necessidades de ensino-aprendizagem do público a que se destinam os conteúdos preestabelecidos.

Além disso, os MOOCs acompanham os processos da revolução digital e da educação aberta, pois suas salas de aula objetivam a abrangência de muitos alunos. A possibilidade de acessos a uma mesma sala de aula de um curso MOOC é ilimitada. Isto corrobora os processos de democratização do ensino superior proporcionados pelos MOOCs, em que os estudantes podem acessar conteúdos de qualquer parte do planeta. A implantação dos MOOCs trouxe benefícios relevantes no que se refere à democratização do conhecimento. Por exemplo, um aluno com dificuldades financeiras, de locomoção e até mesmo problemas de saúde, normalmente se ausenta das aulas devido a imposições destas situações, todavia, com o advento dos MOOCs ele passa a ter acesso ao conhecimento onde quer que esteja, necessitando somente de um dispositivo com acesso à internet para tal. Isto é, por se caracterizarem como sendo cursos on-line e gratuitos, os MOOCs colaboram para a ampliação do acesso e popularização dos conteúdos, que antes, poderiam ser demasiadamente limitados no que corresponde a essa questão.

Apesar do caráter complementar de ensino dos MOOCs, por se tratarem de cursos que, geralmente, não fazem parte do currículo proposto

pelas universidades, como as disciplinas obrigatórias de um curso de graduação, por exemplo, eles complementam o ensino e melhoram a qualidade da aprendizagem dos estudantes, e consequentemente, a qualidade e credibilidade dos institutos de educação. Como destacado anteriormente, algumas instituições de ensino superior renomadas, como a MIT, vêm implantando MOOCs como alternativa ao ensino, e isso reforça a importância dos MOOCs nas universidades. As plataformas *Coursera*, *Udacity* e no caso da América Latina, a *Veduca*, são exemplos de como os MOOCs podem ser ofertados. No Brasil, o processo de implantação dos MOOCs começou em meados de 2012. Um processo tão recente, que provavelmente seja devido a esta implantação tardia, em comparação a outros países, que a popularização do termo MOOC ainda esteja em expansão. De acordo com Sebastião (2017):

[...] Enquanto a apresentação acontecia em nível mundial, aqui no Brasil, também em 2012, aconteceram duas ações relativas a esses tipos de curso: foi lançado o primeiro MOOC em Língua Portuguesa, o MOOC EAD, curso desenvolvido a partir da parceria luso-brasileira entre os professores Paulo Simões (da Universidade Aberta de Portugal) e João Mattar, no Brasil (ALBUQUERQUE, 2013) e foi criada a plataforma *Veduca* (GOMES, 2013), para disponibilização de cursos do tipo MOOC. (SEBASTIÃO, 2017, p. 39).

A partir do exposto, surge um questionamento: A implantação e desenvolvimento dos MOOCs seria possível e viabilizada se não ocorressem as mudanças provocadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, frente o surgimento da web 2.0? É evidente a relação intrínseca que os MOOCs possuem frente as TDICs. E suas possibilidades de ensino foram e são, em grande parte, permitidas a partir do desenvolvimento, domínio e uso destas tecnologias. Isso provoca direta e profundamente um impacto na formação de professores, que necessitam acompanhar esse quadro perante as novas necessidades de seus alunos, que consequentemente estão imersos aos processos e mudanças provocadas pelo desenvolvimento tecnológico e digital. É um processo que está interligado: na medida em que as tecnologias se desenvolvem e continuam se expandindo, surgem novas formas e possibilidades de ensino, como os MOOCs, que proporcionam a hibridização do ensino. Com

isso, tem-se a necessidade de uma formação docente voltada para o uso e aperfeiçoamento destas interfaces proporcionadas pelas consequentes mudanças.

3 Formação de professores e cultura digital

Como evidenciado anteriormente, no contexto atual, em que as TDICs estão cada vez mais em processo de expansão e desenvolvimento é certo dizer que isso impacta diretamente nos processos educacionais, logo, é importante que a formação de professores esteja em sintonia com esses processos e os acompanhe, contextualizando a prática docente e os processos de aprendizagem voltados para a utilização crítica das TDICs. Nesse sentido, é indispensável que o professor da atualidade tenha domínios em relação ao uso das TDICs e seja letrado para as mídias e tecnologias:

Neste contexto, cada vez mais percebemos a necessidade de um movimento pela alfabetização midiática e informacional de alunos, professores e gestores de instituições de ensino, pois existem habilidades que podem e devem ser desenvolvidas e que contribuem para que cidadãos e cidadãs se relacionem melhor com a mídia, sabendo acessar as informações e avaliá-las melhor, assim como também saber produzir conteúdos usando diferentes linguagens e plataformas. (PIMENTA; PRATA-LINHARES, 2013, p. 798).

O movimento pela alfabetização midiática e informacional, defendido por Pimenta e Prata-Linhares (2013) é necessário, dada a movimentação tecnológica em que os estudantes estão imersos. Ao adentrar uma sala de aula nos dias de hoje, é perceptível que a maioria dos alunos possuem um dispositivo móvel com acesso à internet. É inegável que este acesso é fácil e rápido e se encontra, literalmente, na palma da mão. No entanto, a forma com que esses alunos acessam esses conteúdos e os utilizam é a grande preocupação do âmbito da educação. Se há um uso não crítico dos dispositivos e mídias digitais, o ideal é que essa situação seja modificada e caminhe para a possibilidade de um ensino crítico no que tange a utilização destes dispositivos. O essencial é que todos saibam utilizar as tecnologias a favor da veracidade, da confiabilidade e das informações seguras a serem compartilhadas, evitando, por exemplo,

a propagação das chamadas *Fake News*.

Assim, a escola, que se constitui como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais se encontra envolvida na rede e é desafiada a conviver com as transformações que as tecnologias e mídias digitais provocam na sociedade e na cultura, e que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 5).

Se há a evidência da utilização incorreta dessas mídias, causando transtornos ou difusão de notícias falsas, haja vista a quantidade de informações que estão disponíveis na rede e são compartilhadas, muitas vezes, sem a devida investigação, é necessário que o profissional docente possua, minimamente, uma formação crítica voltada para o uso dessas mídias. Apesar de as transformações tecnológicas ocorrerem e o papel do professor estar em foco, o seu protagonismo na mediação de conhecimento tem sofrido consequências, já que hoje os alunos podem acessar os conteúdos da aula previamente como, por exemplo, ocorre na proposta de sala de aula invertida, e se tratando de metodologias ativas, logo, as relações de ensino-aprendizagem mudaram com o advento das tecnologias, o que trouxe novas dinâmicas nas relações de ensino e aprendizagem. Apesar disso, o paradigma de que o professor deve ser um bom exemplo, ainda permanece. Com isso, é necessário que haja uma mobilização nas estruturas curriculares, promovendo inovação e contextualização na formação dos novos docentes. Em meio a isso, faz-se necessário, ainda, a problematização, acompanhamento e novas propostas para os professores que possuem formação longa, especialmente aqueles que ainda não dominam plenamente o uso das TDICs nos espaços de aprendizagem. Fiorentini e outros (1998, p. 318) afirmam que

para que o professor possa atualizar-se culturalmente e também incorporar e explorar, em suas aulas, essas novas ideias e instrumentos, ele precisa ser flexível e aberto a outras formas de saber e de produção cultural que não aquela restrita à sua área específica.

Nesse sentido, pode se destacar a importância da prática reflexiva do professor da produção do conhecimento. Considerando também a

relevância da discussão do currículo, tanto por parte dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, como por parte do que é ensinado nos cursos de formações de professores.

Assim como afirma Gil (2013) é fundamental que priorizemos os problemas da educação, para então, a partir da interdisciplinaridade, solucionar problemas referentes ao uso das tecnologias. O autor ainda ressalta:

Priorizar o interesse em problemas da Educação e não em problemas da Tecnologia Educacional, como o campo de estudo que complementa ou suplementa o da Didática, o currículo, ou a Organização Educacional, implica em não centrar-se somente em uma área de conhecimento, nem re-criar um metadiscursos disciplinar. Esta perspectiva exige um olhar interdisciplinar e integrador, no qual o próprio problema e sua representação assinalam o sentido das indagações e articulam as contribuições das disciplinas, ao mesmo tempo em que as nutre e enriquece. (GIL, 2013, p. 12).

Dessa forma, devemos entender que a problematização do uso incorreto das mídias não deve ser voltada para uma culpabilização dos dispositivos ou recursos tecnológicos, mas sim, na maneira em que essas mídias e dispositivos vêm sendo trabalhados na educação. A medida em que os estudantes, professores em formação ou professores em processo de formação continuada são conscientizados da importância da utilização crítica das mídias, têm-se um expressivo avanço no que tange à problemática do uso das mídias digitais em sala de aula, no contexto de complementação curricular ou de aprendizagem, como é a proposta do ensino híbrido.

Como exposto anteriormente, é evidente que o papel do professor mudou. Se até os anos finais do século XX e iniciais do século XXI, o professor era considerado o detentor do saber, e visto como um arauto da sabedoria, a partir da segunda década do século atual, percebemos que esse papel começa a se modificar. Como levantado por Charlot (2008).

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente

à visão profética do futuro. Contudo, em uma sociedade cujo projeto é o “desenvolvimento” e que está vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas e em se tratando da formação das crianças, é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala da educação. Parece-me possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal. (CHARLOT, 2008, p. 15-16).

A modificação dos papéis nos espaços de aprendizagem formal, podem proporcionar uma maior participação dos alunos, que agora são protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem, interferindo nos projetos, propostas e discussões dos conteúdos. Dada a notoriedade dessas mudanças no contexto educacional, o profissional docente da contemporaneidade tem seu papel mais próximo de um mediador de ensino. Cabe a esse profissional analisar criticamente os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, propor soluções em conjunto com os alunos e avaliar de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. Em meio a isso, considera-se que este papel de mediação seria um trabalho árduo de se realizar se não fosse a existência de tantos recursos tecnológicos digitais imersos no cotidiano da contemporaneidade.

4 O MOOC: perspectivas e desafios

Antes de se refletir sobre as perspectivas e desafios da plataforma MOOC, faz-se necessária uma breve apreciação acerca do seu histórico, que teve origem em 2008 no Canadá por meio de um curso oferecido pelos pesquisadores Stephen Downes e George Siemens, na Universidade de Manitoba. O curso foi gratuito e a participação foi aberta a todo público, tendo como único pré-requisito uma conexão com a internet. Todavia, aos participantes que tivessem interesse no certificado, deveriam, neste caso, pagar uma taxa administrativa. Contudo, foi em meados de 2011 que a plataforma vislumbrou uma maior evidência, com intermédio de pesquisadores da *Google*® e da universidade de Standford, que ministraram um curso sobre inteligência artificial que por sua vez, houve grande demanda por parte de pessoas nos mais diversos países. (LITTLE, 2013)

É neste cenário de expoente crescimento que, em 2012, o MOOC vivenciou seu ápice, uma vez que universidades tradicionais como Harvard, MIT, Princeton e outras começaram a oferecer cursos na plataforma, trazendo grande impacto no processo de ensino e aprendizagem, que estava vivenciando uma intensa nova dinâmica proporcionada pelas TDICs, assim como destacado por Hyman (2012).

É evidente que o advento da globalização, assim como o desenvolvimento técnico científico informacional trouxeram grandes impactos para a educação, inclusive para as universidades que, agora, além de oferecer seus cursos tradicionais, pesquisa e extensão, conseguem por meio do MOOC, proporcionar um ensino de qualidade e democrático, envolvendo educandos e educadores, criando assim, uma comunidade educativa.

Ainda que o MOOC tenha a premissa de democratizar o conhecimento, proporcionando uma interação em massa entre os envolvidos no processo, é válido destacar as dificuldades que a plataforma enfrenta.

Barin e Bastos (2013), embasados nos estudos de Milmann (2012), ressaltam que embora o MOOC apresente uma taxa significativa de matrículas, a permanência dos estudantes no decorrer de todo o curso é pequena, sobretudo em cursos gratuitos. Para os autores, os principais desafios enfrentados pelos cursos oferecidos na plataforma MOOC são:

- O modo como é oferecida a certificação e validação do curso possui grandes influências no número de interessados.
- Professores precisam se familiarizar com o processo de ensinar em um ambiente on-line com massiva participação simultânea
- Nem todos os cursos são gratuitos, algumas instituições cobram taxas administrativas para validação e/ou emissão de certificados.
- No âmbito universitário, um dos principais desafios é o de garantir que os MOOC possuam a mesma qualidade dos cursos ofertados na Universidade.

Partindo para a educação superior tradicional, compreendemos que uma das principais dificuldades para os ingressantes neste nível de ensino, é o alto custo financeiro (no caso de universidades particulares)

e um horário muito engessado que em muitos casos impossibilita o estudante realizar outras atividades, como conciliar estudos e trabalho. Nesta perspectiva de desafios, o MOOC demonstra ser uma alternativa que se sobressai nestas dificuldades, possibilitando uma forma de aprendizado mais flexível.

5 Conclusão

É evidente que o processo de formação de professores voltado para o uso crítico e consciente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) constitui um longo caminho a ser traçado. Destacados alguns problemas da educação na atualidade, como as dificuldades financeiras, de locomoção e acesso ao ensino exclusivamente presencial, por parte dos alunos; o ainda limitado acesso às tecnologias digitais de uma parcela da população; e a necessidade de atualização docente e seu papel de mediador crítico voltado para o uso das tecnologias digitais, surge a necessidade de refletir sobre essas questões e evidenciar a importância da utilização de ferramentas complementares ao ensino presencial.

O impacto do desenvolvimento das TDICs, em alguns casos, pode parecer negativo. Principalmente quando ocorre um julgamento preconceituoso causado pelo uso não crítico dos dispositivos tecnológicos. Por outro lado, as TDICs podem facilitar os processos de ensino-aprendizagem quando há uma formação adequada e contextualizada por parte do docente para conduzir e mediar as aulas utilizando estas interfaces.

Concomitante a isso, os MOOCs enquanto constituintes de uma ferramenta complementar, vem suprimindo as necessidades dos alunos, no que se refere ao seu acesso, e as necessidades dos docentes, que podem melhor trabalhar os conteúdos em sala de aula, com a ajuda dos MOOCs. É certo que as TDICs em geral estão interligadas ao processo de ensino-aprendizagem como também na atuação docente atual. Os MOOCs são apenas um exemplo de como uma ferramenta complementar poderia solucionar problemas de ensino-aprendizagem e proporcionar um melhor aproveitamento nas aulas, o que beneficiaria a relação aluno-professor.

Portanto, vale destacar que as TDICs proporcionam soluções antes impensáveis aos problemas enfrentados no âmbito educacional. Tendo em vista os problemas pedagógicos que existem atualmente, é necessário elaborar práticas que propiciem o acompanhamento desse desenvolvimento com o âmbito educacional, em todos os sentidos. Em suma, a proposta aqui elaborada se baseou na pretensão de evidenciar como as relações entre formação docente, TDICs e, em especial os MOOCs estão interligadas e como o professor pode e deve se preparar para atuar profissionalmente na contemporaneidade, haja vista as novas necessidades docentes e discentes a que estamos submetidos. É inegável que hoje existe a possibilidade de se utilizar novas formas de processos educativos e a intenção de evidenciar os MOOCs, enquanto parte destes novos processos, não se pauta, necessariamente no sentido de colocá-los como a única solução possível, mas sim, evidenciar que constituem um importantíssimo papel nos meios de aprendizagem e nas atuais necessidades educacionais.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo. v. 7, n. 1, p. 01-19, 2011.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

GIL, Sanches. Em busca de respostas para as necessidades educacionais da sociedade atual. Uma perspectiva multidisciplinar da tecnologia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 09-44, 2013.

FIORENTINI, Dário; SOUSA Júnior, Arlindo José; MELO, Alves Gilberto Francisco. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003. p.307-335.

HEEMANN, Christiane. A formação de comunidades virtuais e a Web 2.0 e. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. 59, p. 255-273, jul. 2010.

HYMAN, Paul. In the year of disruptive education. **Communications of the ACM**, v. 55, n. 12, p. 20-22, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTLE, Geoffrey. Massively open? **The Journal of Academic Librarianship**, v. 3, n. 39, p. 308-309, 2013.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Conhecimento e consumo: desafios para a educação na era da cultura midiática. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 794-812, 2013.

RODRÍGUEZ, Luis Miguel Romero; TOUKOUMIDIS, Ángel Torres; RODRIGUEZ, Perez Amor, AGUADED, Ignacio. Analfanautas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias mediáticas e informacionales en jóvenes universitarios latino-americanos. **Fonseca, Journal of Communication**, Salamanca, n. 12, pp. 11-25, 2016.

SEBASTIÃO, Ana Paula Ferreira. **Produção e análise de MOOC para professores do ensino médio**: estudando manifestações da semana de arte moderna com abordagens mídia-educação e recursos educacionais abertos. 2017. 122p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberaba – MG.

CONCEPÇÕES DE FUTUROS(AS) PEDAGOGOS(AS) SOBRE A IMPORTÂNCIA DE GÊNERO E SEXUALIDADES EM SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA¹

Matheus Estevão Ferreira da Silva²
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo³

1 Introdução

Este texto resulta de uma pesquisa de Iniciação Científica concluída desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018 no âmbito da formação universitária pública paulista em Pedagogia com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)⁴. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação em gênero

-
- 1 Uma versão deste texto foi publicada em formato de artigo na Revista latinoamericana de Educación Inclusiva, periódico chileno de Educação.
 - 2 Pedagogo (2018) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis. Foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP em ambas graduações e atualmente pleiteia bolsa de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com
 - 3 Possui um Pós-doutorado em Educação (2007) pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal, e dois Pós-Doutorados em Educação (2012 e 2018) pela Universidade de Valência (UV), Espanha. Livre-Docente em Educação (2019) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora Assistente do Departamento de Supervisão e Administração Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP), Campus de Marília, e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. E-mail: tamb@terra.com.br
 - 4 A pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada

e sexualidades e ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública localizada no estado de São Paulo, Brasil.

Com caráter interdisciplinar e ineditismo, essa investigação procurou subsídios teóricos em três campos de estudos e conhecimentos: 1) Educação em direitos humanos, 2) Estudos de Gênero e 3) Psicologia do Desenvolvimento Moral, de acordo com as temáticas que a envolveram. Seu desenvolvimento foi culminado a partir de um debate que se travava na época, o qual ocorria a nível nacional, a respeito da contemplação dos temas gênero e sexualidades em políticas públicas educacionais que se encontravam em elaboração, conforme pontuado em trabalhos anteriores (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017; 2019).

Em nossa pesquisa, gênero e sexualidades foram abordados como um problema da educação em direitos humanos (EDH), política pública em vigência no país desde a promulgação do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (BRASIL, 2007; 2013) em 2006, que foi atualizado em 2013, e também com as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDHs) (BRASIL, 2012) no ano de 2012.

Como um dos objetivos da educação em direitos humanos, o PNEDH aponta para a superação de desigualdades afirmadas na história nacional, muitas delas caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2013, p. 21). Dessa forma, a EDH está voltada para a contemplação de outras temáticas além da homônima direitos humanos, como gênero e sexualidades – mas devendo ser desenvolvidas juntas aos e na perspectiva dos direitos humanos –, bem como aos direitos dos públicos que as protagonizam: mulheres e LGBTs⁵. Essas temáticas

pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/170898/educacao-em-direitos-humanos-genero-e-sexualidades-e-desenvolvimento-moral-na-formacao-docente-co/>

5 Neste artigo usaremos da sigla LGBT para referenciar a diversidade sexual e de gênero LGBTQIA+, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais e etc.

juntam-se ao projeto da EDH de formação de *sujeitos de direitos*.

Porém, considerando a citada conjuntura política e o que dizem pesquisas recentes (ORIANI, 2011; COSTA, 2013) sobre o estado deficitário da educação em direitos humanos nas instituições de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Superior, nossa pesquisa teve como uma de suas hipóteses, que se confirmou com a investigação empírica realizada, que a EDH tem ainda menos chances de ser efetivada quando é acompanhada pelos referidos dois temas, visto que sua abordagem depende dos conhecimentos e das disposições que docentes mantêm para com os temas e respectivos públicos.

Ou seja, para a efetivação dessa política pública e, consequente, abordagem de gênero e sexualidades na perspectiva dos direitos humanos na escola, há de se considerar as idiossincrasias⁶ dos sujeitos envolvidos, além dos conhecimentos teóricos-conceituais necessários sobre ambos temas. Dentre os aspectos que compõem as idiossincrasias desses sujeitos está o reconhecimento da relevância que gênero e sexualidades apresentam para a educação escolar de crianças e do papel do trabalho docente nesse processo, pois pode ser que tal reconhecimento seja o *estopim* para que haja a abordagem almejada, isto é, seja a condição prévia indispensável para efetivação da EDH e temas que a acompanham, enquanto o não-reconhecimento dessa importância propicie o contrário.

No caso da educação escolar de crianças, cujos níveis de ensino no Brasil correspondem a Educação Infantil e ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental e são encarregados ao(à) profissional formado(a) em Pedagogia, a formação docente qualificada, tanto teórico-conceitual (conhecimentos) quanto idiossincrática (disposições), é crucial. Como ressaltam Silva, Brabo & Moraes (2017, p. 1279), a relevância do trabalho desse(a) profissional se verifica pela escola, na educação de crianças, ser o primeiro “[...] agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que a educação em direitos humanos tem início. Se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão”.

6 Por idiossincrasias compreende-se aqui como as posições valorativas que um sujeito dispõe sobre um determinado objeto, que pode ser uma ideia, um conceito, comportamento, etc., posições que geram predisposições particulares (que aqui se chamou de *disposições*) em relação a esse objeto e que podem ser positivas ou negativas a ele.

Logo, o ineditismo da pesquisa se deu a três principais fatores: por 1) explorar a diversidade temático-conteudística que a educação em direitos humanos dispõe (delimitada a gênero e sexualidades) e não somente a homônima; por 2) investigar a formação docente em duplo aspecto: tanto o conteúdo (conhecimentos teórico-conceituais) quanto a disposição para ação (ou idiossincrasia, se há favorabilidade ou contrariedade ao trabalho pedagógico que aborde as temáticas); e, sobretudo, por 3) procurar relacionar a formação em gênero e sexualidades com a formação ética, elegendo-se para isso as abordagens psicológicas kohlberguiana (Kohlberg, 1992) e neo-kohlberguiana (REST *et al.*, 1999).

Portanto, definido até aqui qual foi a complexa proposta da pesquisa, ressalta-se que muitos foram os dados coletados sobre a formação em Pedagogia pelos, também muitos, instrumentos de coleta eleitos na metodologia delineada: grupos focais, técnica qualitativa de coleta, um questionário aberto, composto por perguntas abertas e por dilemas morais na proposta kohlberguiana, e o *Defining Issues Test 2* (DIT-2), teste psicológico fechado e validado no Brasil que mensura o desenvolvimento do juízo moral. Devido aos limites do texto, tivemos de aplicar aqui algumas delimitações para a apresentação dos resultados encontrados com a pesquisa.

Assim, neste texto abordam-se apenas os resultados obtidos com relação a primeira parte de seu objetivo, no tocante da formação em gênero e sexualidades. A obtenção desses resultados ocorreu a partir da análise dos dados coletados pelo questionário aberto. Contudo, pela volumosidade de dados coletados e, por conseguinte, respectivas análises e resultados encontrados mesmo apenas com esse único instrumento, outra delimitação foi aplicada: abordam-se resultados obtidos em somente uma das perguntas abertas do questionário, a qual interrogava sobre a importância de gênero e sexualidades na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a).

Então delimitada a abrangência deste texto na exposição dos resultados alcançados pela pesquisa, ressalta-se que este texto tem como objetivo analisar as concepções de graduandos(as) em Pedagogia, de uma universidade pública paulista, sobre a importância dos temas gênero e

sexualidades em sua formação e futura atuação profissional na escola. Os demais resultados obtidos com o questionário, bem como com os outros instrumentos de coleta, encontram-se em fase de publicação em outras produções.

2 Metodologia

O questionário aberto aplicado com os sujeitos participantes foi elaborado durante a realização da pesquisa. Sua elaboração teve como base quatro procedimentos consecutivos, sendo eles: com base nos 1) resultados de uma etapa preliminar do trabalho de campo, de aplicação de grupos focais; na 2) literatura consultada de gênero e sexualidades; 3) nos questionamentos de dois juízes; e na 4) aplicação de um teste piloto. Ao final, o questionário foi elaborado sendo composto pelo total de 18 perguntas abertas e 03 dilemas morais.

A amostra participante, graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública paulista, curso escolhido pelo critério de conveniência, foi selecionada por meio da amostragem de etapas, “[...] utilizada quando a população se compõe de unidades que podem ser distribuídas em diversos estágios” (GIL, 2008, p. 93), elegendo-se as três turmas do primeiro ano (ingressantes) e as três do quarto ano (concluintes) do curso. Depois de aplicados em cada turma, os questionários foram recolhidos e tiveram seu preenchimento transcrito para um material textual que gerou nosso *corpus* de análise. Ao todo, foram 165 questionários válidos, totalizando uma amostra de 165 sujeitos (N=165).

Como ressaltado, este texto delimita-se à apresentação dos resultados obtidos com uma das 18 perguntas abertas do questionário. Sendo muitas, várias foram as formas de análise empregues, de acordo com o conteúdo e o que solicitava cada pergunta. A pergunta de número 12 do questionário, “Você acha esses temas importantes para a sua formação profissional como pedagogo ou pedagoga? E para sua formação pessoal? Justifique sua resposta”, interrogava sobre a importância de gênero e sexualidades na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a) e, para análise das respostas dadas a ela, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC).

Segundo Bardin (2016, p. 14), a AC é um conjunto de técnicas de análise, no plural, “[...] das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dessas técnicas que constituem a Análise de Conteúdo, utilizamos a *análise categorial*, que permitiu extrair *indicadores*, escolhidos os do *tipo tema*, das respostas que constituíram o *corpus* de análise e, a partir disso, gerar categorias respectivas às concepções dos(as) graduandos(as) sobre a importância dos temas em questão, tendo sempre como referência a literatura consultada de gênero e sexualidades. Em outras palavras, identificaram-se os indicadores do tipo tema (Bardin, 2016) em cada resposta dada à pergunta pelos sujeitos, analisando-os e agrupando em categorias que representaram suas concepções.

Caracterizada a metodologia, o trabalho de campo e a amostra participante, prosseguimos para a apresentação das análises e resultados obtidos com a pergunta selecionada do questionário.

3 Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional em Pedagogia

Desde antes da década de 1990, pesquisas educacionais (CARVALHO 1999; SOUZA, 1999, p. 256) chamam atenção para o fato de que temáticas de alta relevância social, como gênero e sexualidades, “têm sido muito pouco discutidas nas escolas, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação de professoras/es em geral”, seja por questões de preconceito ou de pouca preocupação das políticas educacionais brasileiras. Em contrapartida, Brabo (2015, p. 114) relembra que, no processo de redemocratização em meados da década de 1980, “[...] tendo sempre as feministas como protagonistas”, surgiram as primeiras manifestações no campo da educação para contemplação dessas e outras temáticas relativas à diversidade humana, tal como atesta um dos resultados dessas manifestações: a elaboração e promulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1997).

Sob a nomenclatura de *Educação Sexual*, os PCNs trouxeram pioneiramente os temas para a escola, seguido por políticas posteriores, tais como os citados PNEDH e DNEDHs. Ainda assim, pesquisas mais recentes (UNESCO, 2015; SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019)

mostram que, apesar do referido arcabouço legal que dispomos, continuam poucas as iniciativas e instituições de ensino do país que abordam gênero e sexualidades, seja na escola de Educação Básica, seja nos cursos de formação docente das instituições de Ensino Superior.

Como nossa pesquisa se atentou, mais do que procurar deferir legalmente esses temas no currículo formal, há de se voltar para a possibilidade de que podem não ser abordados por entrarem em conflito com as idiossincrasias dos(as) envolvidos(as) ou que, caso abordados, sequer têm seu conteúdo assimilado. Foi nesse sentido que a pergunta de número 12 foi inserida no questionário, para se saber as posições valorativas dos(as) graduandos(as) em relação a gênero e sexualidades, visto que é a compreensão de sua importância que influenciará sua futura atuação docente no contexto escolar junto aos temas e ao público da diversidade que os protagoniza, garantindo sua abordagem ou não.

A primeira categoria gerada a partir da análise dos dados, com base na técnica de AC e na literatura consultada, representou a maior parte das concepções dos graduandos(as) sobre a importância dos temas, categoria intitulada *Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e profissional do(a) pedagogo(a)*. No quadro a seguir, retrata-se essa categoria junto a alguns dos indicadores extraídos das respostas dadas pelos(as) participantes que deram origem a ela. Devido ao número considerável da amostra participante (N=165), sendo que desse total apenas 112 sujeitos (n=112) responderam à pergunta em questão do questionário, também foi inserido no quadro o cálculo da frequência de evocação de cada categoria pela amostra.

Quadro 1 – Categoria representativa à concepção de reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades à formação e atuação do(a) pedagogo(a)

Categoria	Indicadores
<p>1. Reconhecimento pleno da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional do(a) pedagogo(a) na escola: a importância dos temas é atribuída pelos sujeitos tanto ao âmbito profissional, no que tange a sua futura atuação na escola, quanto pessoal, quando precisam lidar com os temas fora da escola</p> <p>(96; 85.07%; n=112)</p>	<p>Sujeito 3 – Sim, como pedagoga terei que conviver com esse assunto e como indivíduo também porque vivo vem sociedade.</p>
	<p>Sujeito 5 – Sim, para ambos. Como pedagoga eu vou lidar com pessoas, e eu preciso estar informada para poder orientar.</p>
	<p>Sujeito 32 – Sim, sim, porque em algum momento da minha carreira profissional eu vou me deparar com situações que exigirão o meu conhecimento sobre esses temas.</p>
	<p>Sujeito 66 – Sim. Para ambas as formações. Precisamos aprender a lidar melhor com essas pessoas e situações tanto no ambiente profissional quanto no nosso dia a dia.</p>
	<p>Sujeito 73 – Sim, em ambos os aspectos, considero importante conhecer elementos que são presentes na sociedade, tentar entender para saber a melhor forma de lidar, tanto como Pedagoga tanto em minha vida pessoal.</p>
	<p>Sujeito 142 – Sem dúvida acho de extrema importância, pois está claramente em nosso cotidiano e precisamos ser exemplo aos nosso alunos, repensa-las para não compactuarmos com o ódio e discriminação.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como mostra o Quadro 1, a concepção retratada foi gerada a partir de indicadores extraídos das respostas de 96 sujeitos, o que correspondeu a 85,07% do total de sujeitos respondentes, parcela majoritária da amostra em relação às concepções seguintes. Essa primeira concepção foi a mais favorável à responsabilidade docente que surge do seu compromisso social e legal – isto é, compromisso afirmado em dispositivos legais, no caso, políticas públicas e legislações específicas –, que é atribuído ao profissional em Pedagogia em relação aos temas em questão.

Ademais, com base nas argumentações dos sujeitos, pôde-se identificar três maneiras que, para eles, essa responsabilidade pode se

manifestar na escola: 1) ter que lidar com os temas gênero e sexualidades durante sua atuação na escola, caso se evidencie em alguma circunstância no cotidiano escolar; 2) desenvolver um trabalho que os aborde, como parte do conteúdo curricular programático; e 3) manter uma postura coerente ao que se pede (suas atitudes nesse contexto). Quanto ao desempenho adequado do(a) pedagogo(a), em todas essas três maneiras, é previsto pelos PCNs (BRASIL, 1997), PNEDH (BRASIL, 2007; 2013), as DNEDHs (BRASIL, 2012) e outras legislações brasileiras pertinentes.

A primeira maneira que a referida responsabilidade para com o compromisso social e legal se manifesta, mais ligada ao proceder diante de situações que envolvam os temas, pode ser observada na argumentação dos indicadores dos sujeitos 3, 5, 32, e 73, retratados no Quadro 1 como exemplos dos indicadores dos demais participantes. Já a segunda maneira, mais relacionada ao ensino e conteúdos curriculares, mostra-se presente nos indicadores dos sujeitos 5 e 66, enquanto a terceira maneira, mais associada à ideia do(a) professor(a) como referência ao(à) aluno(a), pode ser observada no indicador do sujeito 142.

Chamou atenção a alta qualidade das argumentações dos(as) respondentes nessa concepção, além da preponderância de sujeitos que apresentaram tal reconhecimento da importância de gênero e sexualidades, aos âmbitos pessoal e profissional, ao contrário do que se esperava. Nesse ponto, ainda que brevemente, há de se apontar para a problemática presente em pesquisas que recorrem a instrumentos de coleta com o objetivo de investigar as *representações mentais*, como é o caso, de seus participantes: a *Zona Muda*. Menin (2006, p. 44) a define como a omissão ou abnegação por parte dos respondentes, cujos conteúdos de representação são distorcidos “[...], pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo”.

Logo, a alta incidência de indicadores nessa concepção pode não ser autêntica, ou seja, não corresponder a como, de fato, os sujeitos compreendem a relevância de gênero e sexualidades para sua formação e atuação. Porém, para a confirmação de tal afirmação, necessita-se de uma análise mais aprimorada, utilizando-se da teoria que trata da Zona Muda, de adaptar a metodologia empregue e de nova aplicação, o que se espera poder realizar em uma breve oportunidade. Essa “desconfiança”

dos resultados e levantamento da hipótese de Zona Muda também se dá pelo(as) participantes não terem apresentado igual desempenho nas demais perguntas do questionário.

4 Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades: favorabilidade apenas à atuação profissional em Pedagogia

A categoria representativa seguinte foi constituída a partir dos indicadores das respostas de 11 sujeitos, sendo 9,8% do total de respondentes, intitulada *Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades, com favorabilidade apenas à atuação profissional do(a) pedagogo(a)*. Nessa concepção, o termo “parcial” foi atribuído ao seu título, pois o reconhecimento da importância dos temas foi positivo a apenas uma das dimensões inquiridas, no caso, à atuação profissional, enquanto o termo “pleno”, presente na concepção anterior, referiu-se ao reconhecimento de ambas, tanto a formação pessoal quanto a atuação profissional em Pedagogia.

Em outras palavras, a concepção demonstra que a importância dos temas só é reconhecida no âmbito profissional, em que os sujeitos apresentam ter consciência apenas do compromisso e responsabilidade do trabalho do(a) profissional de Pedagogia, e não no âmbito pessoal, em suas vidas particulares, no que tange a questões que ocorrem fora do ambiente escolar. Sobre a separação entre público e privado. É claro que não podemos deixar de considerar a existência de ambivalência nesses processos, os quais não são passíveis de serem abordados em relações de causa e efeito tão diretamente. O quadro a seguir retrata essa concepção e alguns dos indicadores que a constituiu.

Quadro 2 – Categoria representativa à concepção de reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades à formação e atuação do(a) pedagogo(a)

Categoria	Indicadores
<p>2. Reconhecimento parcial da importância de gênero e sexualidades, com favorabilidade apenas à atuação profissional do(a) pedagogo(a): a importância dos temas é atribuída pelos sujeitos apenas ao âmbito profissional, no que tange a sua futura atuação na escola, e sugerem um conflito de idiossincrasias que os impossibilita de reconhecerem os temas como importantes para o âmbito pessoal de suas vidas (11; 9.8%; n=112)</p>	Sujeito 6 – Acho importante para conhecimento e saber se posicionar em situações que possam surgir, mas acho que há assuntos mais relevantes para minha formação.
	Sujeito 24 – Profissional sim. Pessoal não, pois foge dos meus princípios como cristã.
	Sujeito 41 – Sim. Mas para minha formação pessoal não vejo importância, pois não me interessa.
	Sujeito 57 – Sim, pois preciso saber como lidar com as diferenças, mesmo seguindo meus princípios pessoais que vão contra.
	Sujeito 68 – Profissionalmente sim, pois como pedagoga eu vou encontrar algumas situações e tenho que saber lidar com a situação.
	Sujeito 95 – Sim, pois vou lidar com essas questões em sala de aula e acredito que minhas concepções religiosas não podem ser utilizadas com meus alunos, pois a escola é laica, só pessoal que não.
	Sujeito 149 – Sim, mas também acho importantes o respeito e a abertura do debate a outras formas de trabalho nesse sentido. Sinto que há opiniões muito divergentes e que para o bem maior seria necessário pensar em equilíbrio.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se observa na argumentação da maioria dos indicadores dispostos no Quadro 2, os próprios sujeitos admitem que o principal motivo para o não-reconhecimento da importância dos temas para as suas vidas fora da escola se trata de um conflito de idiossincrasias, uma vez que os temas entrariam em conflito com as convicções e crenças mantidas/seguidas por eles, sendo justamente isso o que a pesquisa procurou se atentar ineditamente. Logo, pode-se dizer que a pesquisa obteve êxito inserindo a presente pergunta de número 12 no questionário, pois se conseguiu, junto a outras das 18 perguntas, enfocar aquilo que se propôs investigar: a formação docente em seu duplo aspecto, o conteúdo e, aqui em evidência, as idiossincrasias em relação aos temas.

Mais especificamente, os indicadores dos sujeitos 24, 57, 68 e 95 reconhecem a importância de gênero e sexualidades para o desempenho

de sua futura profissão, porém unanimemente também ressaltam que não os consideram importantes para sua formação pessoal, sendo que os indicadores dos sujeitos 24, “foge dos meus princípios como cristã”, e 57, “seguindo meus princípios pessoais que vão contra”, ainda justificam que isso é devido aos temas apresentarem o referido conflito idiossincrático.

Questiona-se, então, o que desses temas é passível de contrariedade e antagonismo a valores pessoais e religiosos? O problema são os temas em si ou a revolução que pode ser trazida a partir deles quando manipulados em abordagens feministas e provenientes de movimentos sociais críticos? Silva, Brabo e Moraes (2017, p. 1273) tentam responder a isso refletindo sobre pontos nevralgicos da cultura brasileira, enfocando principalmente a religiosidade, que influenciam na maneira que temas como gênero e sexualidades são concebidos e valorizados pelas pessoas:

[...] as significações a respeito das duas temáticas, bem como dos próprios direitos humanos a que estão inseridas, podem ser fortemente influenciadas por posições religiosas, especialmente provenientes da tradição histórica judaico-cristã. Geralmente, os grupos religiosos condenam as atividades e reivindicações promovidas pelo Movimento Feminista e pelo Movimento LGBT, assim como suas teorizações acadêmicas, baseados em crenças que afirmam sua ilegitimidade perante os textos bíblicos, assim, perante os ensinamentos de Deus. O referido discurso, essencialmente cristão, classifica gênero e sexualidades como temas moralmente indesejáveis.

Também muito pertinentes foram os indicadores dos sujeitos 6, 41 e 129, sendo que os dois primeiros rejeitam os temas como importantes, respectivamente, por achar que há assuntos mais relevantes para sua formação e por falta de interesse. Já indicador do sujeito 129 ressalta a pluralidade de abordagens dos temas gênero e sexualidades na escola, abordagens divergentes entre si, que merecem igual respeito e, para um suposto “bem maior”, que devem ser implementadas em equilíbrio – seja esse equilíbrio a mistura das abordagens ou sua coexistência, o que não ficou claro.

5 Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades para a formação pessoal e atuação profissional em Pedagogia

A última categoria gerada a partir do *corpus* de análise foi intitulada de *Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades*, constituída pelos indicadores das respostas de 5 sujeitos, que concerniu a 4.5% do total de respondentes. A concepção representada pela categoria foi a menos favorável à responsabilidade e compromisso social e legal do(a) profissional em Pedagogia, uma vez que não há reconhecimento de qualquer possível importância que as temáticas possam demonstrar, seja no âmbito pessoal ou profissional. O quadro a seguir retrata essa última concepção

Quadro 3 – Categoria representativa à concepção de não-reconhecimento da importância gênero e sexualidades, tanto à formação quanto atuação do(a) pedagogo(a)

Categoria	Indicadores
3. Não-reconhecimento da importância de gênero e sexualidades: a importância dos temas é negada pelos sujeitos tanto ao âmbito pessoal quanto profissional (5; 4.5%; n=112)	Sujeito 35 – Não acho importante porque acredito que as pessoas devem ser tratadas com igualdade e, portanto, receberem uma boa educação, não tem a ver com gênero e sim com preocupação com o ser humano.
	Sujeito 96 – Não.
	Sujeito 119 – Não acho.
	Sujeito 123 – Não, não, nada a declarar.
	Sujeito 139 – Não e não, não o que sei responder.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os indicadores que formaram essa concepção, que por serem poucos são mostrados em sua totalidade no Quadro 3, não apresentaram em sua argumentação muitas justificativas para a importância de gênero e sexualidades ter sido relegada por esse pequeno grupo de sujeitos da amostra participante, com exceção do indicador do sujeito 35. Nesse indicador, a justificativa ocorre com a substituição dos temas pelo valor da igualdade, sendo que “não tem a ver com gênero e sim com preocupação com o ser humano”.

Mesmo que tenha aparecido em pequena parcela da amostra, também se ressalta o quão preocupante é o não-reconhecimento da clara

importância de temáticas como gênero e sexualidades para a educação escolar, principalmente de crianças em fase de escolarização. Como tratam Carvalho e Guizzo (2016, p. 200), na medida em que a escola “ainda é uma das mais importantes instâncias implicadas na produção das diferenças e no combate às desigualdades, torna-se imprescindível que as temáticas de gênero e sexualidade sejam abordadas no contexto da formação inicial e continuada de professores(as)”.

Assim, a importância da formação docente qualificada para com os temas erige da constatação de que a escola historicamente tem “reforçado através de suas regras, comportamentos e discursos docentes a desigualdade entre meninos e meninas” (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 200). Pensando isso desde a Educação Infantil, é responsabilidade do(a) pedagogo(a), até mesmo do ponto de vista legal como mencionado, discutir as relações de gênero e sexualidades, considerando o lugar de confronto e convívio com as diferenças que é a escola e, portanto, sua posição privilegiada para essa discussão.

6 Considerações finais

Procurou-se, neste texto, analisar as concepções de graduandos(as) em Pedagogia sobre a importância dos temas gênero e sexualidades, considerando o contexto paulista de formação docente em que a pesquisa foi realizada. Espera-se que o texto possa auxiliar o desenvolvimento de pesquisas correlatas que procurem ter agora como foco não apenas a formação conteudística, como também idiossincrática.

O que se constatou foi que, de fato, as posições valorativas que sujeitos dispõem a determinados temas, como gênero e sexualidades, apresentam influência no seu reconhecimento da importância que podem apresentar, no caso, à educação escolar. Caso negativas, tais posições valorativas, a que se chama de idiossincrasias, podem gerar disposições que impedem esses sujeitos de abordar os temas em sua futura atuação profissional, o que invalida um arcabouço legal arduamente alcançado que defere e prevê gênero e sexualidades como conteúdo programático curricular, arcabouço revisitado por Silva, Brabo e Shimizu (2019).

Dessa forma, ressalta-se que é necessário ter os temas contemplados em políticas públicas educacionais, mas mais do que isso, que a formação

daqueles(as) que se responsabilizarão pelo desenvolvimento de um trabalho que os aborde na escola seja significativa, de modo que possam criar consciência da importância de sua profissão, do conteúdo que devem trabalhar e de sua posição privilegiada na formação de crianças que os(as) têm como primeiras referências sobre o mundo que as cerca.

Referências

BRABO, T. S. A. M. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: Dal Ri, N. M.; Brabo, T. S. A. M. (Orgs.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. 109-128, 2015.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal/UNESCO, 2014.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

COSTA, A. G. N. **Educação em direitos humanos**: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas. 2013. 160 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. 10. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

MENIN, M. S. de S. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(1), 43-52, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29843.pdf>.

ORIANI, V. P. **Direitos humanos e gênero na Educação Infantil**: concepções e práticas pedagógicas. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2011.

REST, R. J. et al. **Postconventional moral thinking**: a neo-kohlbergian approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, 21(2), nov., 1260-1282, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10173.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; SHIMIZU, A. de M. Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras e supressões referentes a gênero e sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). **Educação em Debate**, 41(80), set./dez., 93-110, 2019. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/914/489>.

SOUZA, J. F. de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. In: **22º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 235-249, 1999. Disponível em: <http://www>.

titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf

UNESCO. **UNESCO discute sexualidade e gênero na formação de professores**. São Paulo, 2015. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/singleview/news/unesco_discusses_sexuality_and_gender_in_teacher_training. Acesso em: 2 dez. 2019.

UMA TRILHA PELAS RESERVAS POÉTICAS DO PENSAMENTO HUMANO

Tânia Silva Novais¹
Rivaldo Vicente da Silva²
Guacyra Costa Santos³

1 Reservas poéticas e educação: entre sonhos e esperanças

Tomando como inspiração as *Reservas Poéticas do Pensamento Humano*, tecidas por Maria da Conceição de Almeida (2017) como metáfora e operador cognitivo, instrumentos que nos impulsionam na pesquisa para dar expressividade a essa narrativa científica, discutimos uma estreita relação do mundo educacional com a necessidade de construção do pensamento poético, já que, muitas vezes, não há mais lugar de encantamento, para os personagens da educação que desejam projetar horizontes para tratar da condição humana nos espaços das escolas. Nesse cenário, atraímos um sujeito docente, ainda preso a uma ciência dogmática e dura que se fecha por muitas vezes ao processo ensino e aprendizagem, distanciando-se cada vez mais, do princípio da compreensão humana em frente às suas práticas educativas. Na voz da autora as metáforas e operadores cognitivos são:

Como as ninfas das cigarras se libertam da enxúvia, o conhecimento precisa romper a prisão das racionalizações instrumentalizadas e reduzidas para voar ao ritmo da musicalidade de um pensamento mais universalista, ético e estético. As metáforas, nesse sentido, tornam-se operadores cognitivos reveladores, facilitando a compreensão do

-
- 1 Graduada em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora Geral da Educação Básica do Município de Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: tania.novais2008@gmail.com
 - 2 Graduando em Educação Física. E-mail: rivaldovicente@hotmail.com.
 - 3 Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. E-mail: guacyracosta22@hotmail.com.

pensar e do agir humanos (ALMEIDA, 2003, p. 127).

O ensaio *Reservas Poéticas do Pensamento Humano*, extraído da obra *Ciências da Complexidade e Educação: Razão Apaixonada e Politização do Pensamento* (2017), enquanto elemento de formação do pensamento crítico-reflexivo tem por objetivo estabelecer um compromisso de caráter transformador, inovador para a formação integral do aluno e o desenvolvimento das suas habilidades para a vida. Maria da Conceição de Almeida (a quem carinhosamente chamamos de Ceíça), é bastante conhecida por sua escrita: irreverente, ardente, ousada e também apaixonada ao tratar dos conceitos e teorias que permitem atribuir sentidos à ciência, ao processo de ensino e aprendizagem. Criadora de belas metáforas, nos incentiva a mergulhar no universo cognitivo-afetivo para uma construção dos conhecimentos científicos em favor da condição humana, em concordância com Edgar Morin. Assim, utiliza a linguagem de forma brilhante e faz lapidar uma ciência criativa e provocativa com a aproximação do discurso na sala de aula que, por muitas vezes, se encontra tão distante da nossa realidade. Logo, afirma a autora:

No interior dessa dinâmica de construção da ciência residem ninhos de reservas poéticas, forças psíquicas de criação não racionalizáveis, imagens mais arquetípicas e não traduzíveis mimeticamente pelas objetivações da realidade (ALMEIDA, 2017, p. 134).

Acreditamos que os elementos de uma inspiração poética devam habitar os contextos das salas de aula, despertando a imaginação, a originalidade e o vigor da fantasia, para não fazer esgotar as possibilidades de *Reservas Poéticas do Pensamento Humano* dos nossos aprendizes e, assim, contemplar a diversidade de assuntos que vislumbrem situações e percepções que promovam autoestima, conteúdo e metodologia compatíveis para uma aprendizagem bem-sucedida. “Considerando o conhecimento mais lapidado e perfeito, pelo Ocidente, a ciência tem a seu favor um conjunto de condições que lhe garantem permanência, circulação e refinamento” (ALMEIDA, 2017, p. 134).

É preciso pensar uma escola que considere um imaginário para se pensar a ciência, o conhecimento como um todo, onde essas reservas partem para a compreensão de mundo e do próprio ser humano. São esses os marcadores de desdobramento de pensamentos de que necessitamos,

para que a aprendizagem seja pertinente e restauradora dos conteúdos que as disciplinas fragmentam, possibilitando uma nova interpretação, tornando o contexto educacional mais habitável e fundamental à criatividade. Ao tratar da condição humana Almeida (2017), discute sobre importantes elementos da essência humana e, recordando do protagonista da história do Frankenstein, comenta:

A condição humana como fabricação amplia a compreensão de um indivíduo que supera os desígnios da ciência e da técnica. Dotado de uma sensibilidade não prevista, Frankenstein (a criatura), ama, sofre, cria estratégias de fuga de um projeto controlado (ALMEIDA, 2017, p. 169).

Pensemos no mundo de Frankenstein... Ler esse romance (1818), é tão assombroso e arrepiador, quanto fascinante e instigador. O cientista Victor Frankenstein dá vida a uma criatura com nuances horrorosas, porém, sensível e curiosa. Tal monstro, lida com as mais fundamentais questões humanas: uma ideia que na educação perguntamos o porquê de estarmos aqui. E qual o sentido dos sofrimentos, quais lições podemos extrair dos mesmos.

A imagem incorporada à criatura com grandes parafusos, fez do rosto do personagem um dos mais inesquecíveis e temidos pela história e foi essa uma das narrativas de medo que sempre nos fascinaram pela sua capacidade de criatividade e imaginação para tratarmos de assuntos que provocam sentimentos diversos nos nossos alunos. Acreditamos que, um dos principais objetivos da educação seja alargar os valores humanistas sobre a necessidade de uma reflexão emocional. A escola com o seu compromisso pedagógico tem de ajudar o aluno a compreender as suas emoções, observando ao seu redor como certas atitudes tornam o homem, por certas vezes, a pior das criaturas, incapaz de fazer parte da humanidade.

Nessa concepção, o Frankenstein é tomado por um corpo monstruoso da dor e pela desmedida violência, uma vez que, foi criado a partir de partes mortas de corpos humanos, trazendo ao mundo uma história de criação, sentimentos de incompletude e as consequências para quem o construiu. Uma ficção que faz abrir a imaginação, o desdobramento das ideias para se pensar a condição humana e o nosso

aprendizado enquanto ser profissional e pessoal. É a construção do conhecimento científico a partir da realidade, onde poderemos convergir para uma metáfora capaz de nos fazer pensar sobre os estereótipos, a política, sociedade e educação como recriação das nossas próprias histórias, já que a vida é incerta. Como diz a autora: “Na brecha dessa limitação da ciência como linguagem universal, outras formas narrativas de diálogo com o mundo desempenham o papel de reordenadores dos sentidos das coisas no mundo dos homens” (ALMEIDA, 2017, p. 135).

A partir dessas narrativas, a história de Frankenstein começa a tomar outra forma, quando passamos a observá-la sobre muitos aspectos do mundo que nos cerca, das relações humanas e das suas intencionalidades que alcançam a todos. Desse modo, uma breve abordagem do romance Frankenstein sob o prisma do conceito de monstrosidade, aliada às *Reservas Poéticas do Pensamento Humano* foi aqui utilizada para expressar uma ciência provocativa e exercitar a mente para um contexto de conhecimentos diversificados, amplos, desencadeando uma cultura que precisa estar a serviço do humano, seja, nas experiências científicas ou nas expressões de violência que cercam as escolas, fazendo-nos dialogar com a vida para um processo reflexivo de aprendizagem, onde aprendemos constantemente com nossos amores e desamores, com a felicidade e as agruras, já que dessas não podemos fugir.

Nesse sentido, o Frankenstein, como uma criação humana, uma criatura monstruosa, feita em laboratório com pedaços de corpos de pessoas humanas, desponta comumente como um monstro, frio, desprovido de emoções, coisa que no próprio conto, vemos que não é verdadeira, ele é, antes de tudo, uma criatura marcada pelas dores provocadas pelo desprezo, por isso, num dado momento, revolta-se, sai do controle do seu criador, assim como muitos objetos da ciência, impessoalizados por um pensamento racionalista, no qual as subjetividades do ser são comumente negadas.

O pensamento científico precisa ser levado para as construções mais metafóricas, capazes de mobilizar o sujeito e substituir o saber estático e fechado por um conhecimento dinâmico e aberto, oferecendo meios para a razão também, evoluir. A ciência moderna em seu ensino regular apresenta pouco espaço para a história das ideias científicas, logo,

o pensar tem se cristalizado nos últimos tempos nas salas de aula e nos laboratórios oficiais.

Por esse motivo, uma esperança para a educação em nossos tempos, extraída das obras de Ceíça Almeida, é pensar a educação, principalmente o ensino das ciências, na perspectiva do sensível, não para negar o conhecimento científico clássico, tampouco os elementos racionais da essência humana, mas para associá-los aos aspectos humanísticos, oníricos, imaginativos que permeiam as nossas existências, muitas vezes marcadas pela dureza e pela frieza.

2 O florescimento das *reservas poéticas do pensamento humano* no campo educacional

Sempre escrevemos por uma necessidade interna de acionarmos os nossos sentimentos, com o desejo de dizer alguma coisa para a educação e trazer esperança a esse contexto, muitas vezes, desanimado e cansado. Dessa maneira, fomos buscar em Almeida (2017), a ideia das *Reservas Poéticas do Pensamento Humano* como inspiração de ensinar e aprender hoje, como via de formação para o educador, acendendo o desenvolvimento do pensamento em anunciar um mundo melhor. De tantas passagens bonitas das obras de Maria da Conceição de Almeida, escolhemos algumas para esse cenário, quando a autora escreve sobre: Narrativas de uma ciência da inteireza; *Os castelos de Areia* e *A flor do Cacto*, como princípio de vida, fazendo um paralelo com a possibilidade de utilizarmos todos os meios de conhecimentos possíveis para tratarmos da educação.

Aqui, encontramos algumas dessas passagens belíssimas, o que nos leva a discorrer sobre as *Reservas Poéticas do Pensamento Humano*. Em “Narrativas de uma ciência da inteireza”, Almeida comenta: “O conhecimento científico é uma construção humana. Sendo, assim, mesmo se distinguindo de outras narrativas por um método cujo rigor é insistentemente professado e defendido, a ciência também gesta e alimenta mitos” (ALMEIDA, 2017, p. 17). Apesar de todo o “progresso” científico-tecnológico, os problemas cruciais contemporâneos continuam a existir, o mito aqui, é tomado como narrativas para dar explicações

acerca da origem do homem, do mundo, da vida, perpassando pelas vozes das culturas, das religiões, do imaginário, alimentando seus encantos e desencantos.

Nessa abordagem, o professor torna-se criador, poeta e artista, através dos mitos contados em sala de aula, o que nutre as *Reservas Poéticas do Pensamento Humano*. Ceiza Almeida fala dos mitos em seus escritos, os mitos gestados e nutridos pela ciência, mas também os mitos que nutrem sonhos, imaginações. Por falar nisso, nos recordamos do Golem, um dos mais fascinantes mitos judeus. Feito de barro à imagem do homem, tendo como propósito a proteção da comunidade judaica? No discurso da ciência esse mito fornece elementos para falar sobre a criação do homem, a evolução do povo judaico, as vicissitudes do cotidiano, das destruições que nos levam a falar das guerras, sendo reconfigurado como fonte de criatividade condizente a liberdade e resistência que se concretizam no mundo dos homens. Ao abordarmos sobre os mitos Campbell (1990), nos faz refletir:

Lendo mitos. Eles ensinam que você pode se voltar para dentro, e você começa a captar a mensagem dos símbolos. Leia mitos de outros povos, não os da sua própria religião, porque você tenderá a interpretar sua própria religião em termos de fatos – mas lendo os mitos alheios você começa a captar a mensagem. O mito o ajuda a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo (CAMPBELL, 1990, p. 17).

Os mitos são narrativas de mundo que nos levam ao entendimento dos fenômenos na sua pluralidade e nos possibilitam estabelecer diálogos múltiplos, distintos daqueles abordados pela racionalidade técnica, conservadora de ensino, assim, esse diálogo mais aberto, nos mostra as lutas da educação, as misérias e os enfrentamentos às crueldades do mundo. Dessa maneira, os mitos são importantes para movimentar o nosso pensamento no sentido de construirmos o conhecimento e despertar outros modos de pensar também a nossa atuação em sala de aula, já que o pensamento criativo é necessário à condição humana.

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior

de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. É disso que se trata, afinal, e é o que essas pistas nos ajudam a procurar, dentro de nós mesmos (CAMPBELL, 1990, p.17).

Não podemos esquecer enquanto professores que, essa criatividade e imaginação sobre os mitos acessa os sentimentos e os principais dilemas existenciais, o que contribui significativamente para o significado de estarmos no mundo e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Almeida (2003), em uma outra obra, ao proferir sobre a metáfora por ela construída dos *Castelos de areia*, nos faz exercitar o pensamento e refletir sobre a perspectiva das *Reservas Poéticas do Pensamento Humano*, ao dizer:

Ao construir castelos de areia, as crianças parecem cumprir a função de nos relembra o ritual da vida em sociedade. Construtores de sonhos, veículos de desejo, esta é a sínese da condição humana. Fazedores de castelos de areia (ALMEIDA, 2003, p. 25).

Nesse sentido, é sempre válido refletirmos sobre nossa condição humana enquanto construtores de sonhos, já que no tempo da infância erguemos castelos de areia na praia, fazendo torres, muralhas e planejando os detalhes..., porém, quando uma onda o derrubava, ou alguém pisava em cima dos nossos castelos, nossos sonhos desmoronavam. Lembramos das muralhas, essas nos fazem pensar nos limites que a vida nos coloca, nas barreiras que precisamos vencer para chegar até os sonhos, aos nossos projetos. “Há bons sonhos, mas também sonhos sofridos a que chamamos pesadelos” (ALMEIDA, 2003, p. 25).

Vale lembrar que, no dia seguinte, quando o sol nascer, continuaremos a construir novos castelos com novas formas na areia, o que nos faz persistir em criar um mundo educacional mais e belo e reflexivo para com os nossos alunos, importantes para transformarmos os castelos em desejos enquanto vida em sociedade, em realidade.

Certamente, parte dos bons sonhos foi usurpada, roubada, inibida ou impedida de acontecer em profusão. A sociedade que nos foi legada, e que continua em construção, é o produto da dialógica permanente entre o bom sonho e o pesadelo, entre a boa ou a má utopia (ALMEIDA, 2003, p. 26).

Utilizando-se das metáforas, Almeida (2003), amplia o conceito plural da escola, transversalizando questões importantes que precisam ser

discutidas junto ao processo de ensino e aprendizagem, o que nos move ao processo de formação sobre a condição humana. Aqui, a formação deverá aparecer como forma de ler o mundo. Nesse momento, seu pensamento encontra com Edgar Morin (2010), quando o francês diz: “Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (MORIN, 2010, p. 45).

Acreditamos que toda docência exigirá leituras de mundo diversificadas fomentando questões como as injustiças sociais, a opressão, a violência e os sonhos que desejamos ver materializados. No entanto, a referida leitura sugere nas mais belas páginas escritas por Almeida (2003 e 2017), uma reconsideração da condição humana à luz das condições da vida dada ao homem na Terra. Nessa vertente, somos conduzidos a um caminho inusitado, destituindo-nos do sonho conservador para a educação, essa deverá consistir essencialmente na formação humana. Larossa (2017), em sua obra *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas* nos presenteia ao dizer:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba no proprietário das certezas, na boa consciência dos moralistas de toda a espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LAROSSA, 2017, p. 12).

Acreditamos que o ato de ensinar exige de nós educadores experiência de vida pessoal e educativa para que possamos auxiliar na formação do caráter dos estudantes; auto avaliação sobre as nossas próprias práticas, na tentativa de sermos seres melhores; tolerância levando as pessoas a pensarem sobre seu comportamento; comprometimento com as questões de mundo e o bom senso para exigir autoridade, já que a arrogância não produz sujeitos críticos e respeitosos. Comprometida com prática de hoje, Almeida (2003), ressalta virtudes básicas para uma postura humanizada. A leitura da metáfora da “Flor de cacto” se apresenta de forma fantástica e já queremos deixar registrado que nosso compromisso maior é tentar reunir todas as informações e somá-las ao contexto da sala de aula. Assim, a autora registra as primeiras palavras: “Nem tudo são

flores, sabemos. Existem também os espinhos, e com eles teremos que conviver sempre, sejam reais ou metafóricos” (ALMEIDA, 2003, p. 31).

A flor do cacto aparece tão sedosa e sensível em meio aos tantos espinhos que a vida lhe reserva, desabrochando-se a partir de uma planta ríspida e áspera, para nos dizer que em qualquer caminho que percorremos sempre haverão as lutas, dificuldades e empecilhos, mas, as possibilidades vistas pela flor do cacto, no sentido de transcender os problemas, que certamente, serão os espinhos.

A imagem da flor do cacto nos permite pensar que podemos e devemos fazer uso de nossas potencialidades para proferir a crítica mais severa aos desmandos da civilização, em qualquer de suas formas, sem, entretanto, ficar de mal com a vida. Toda reflexão crítica marcada pela amargura dificulta ou impede de ver o embrião da flor de cacto em sua provável condição de emergir a qualquer momento (ALMEIDA, 2003, p. 31).

Nesse sentido, os espinhos não estão presos às plantas ásperas da caatinga, mas na alma de muitas pessoas que adentram as salas de aula, simbolizando as dores da vida, tristezas, tragédias, o desespero e outros tipos de sofrimentos que machucam nosso ser. Espinhos fincados em jovens, crianças, adultos, ricos, pobres, sejam quais forem. Esse cenário nos permite trabalhar a condição humana dos nossos alunos, ressaltando que há momentos na vida em que precisamos nos recolher e ficar mais reservados para uma bela viagem interior. Nela, nos permitimos acessar sentimentos e situações diversificadas, como um relacionamento rompido e outras questões que nos afligem.

Lembre-mos de Edgar Morin (2010), em sua obra *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma/ Reformar o Pensamento*, quando o pensador contemporâneo expõe com extrema clareza de linguagem e argumentação em favor do *Aprender a Viver como um dos princípios do ato de educar, logo*, aponta para algumas evidências da crise profunda da incompreensão que atinge a humanidade. Assim, comenta:

Literatura, poesia, cinema, psicologia, filosofia deveriam convergir para tornar-se escolas da compreensão. A ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada: vivemos em um mundo de incompreensão entre estranhos, mas também entre membros de

uma mesma sociedade, de uma mesma família, entre parceiros de um casal, entre filhos e pais (MORIN, 2010, p. 51).

A compreensão humana é um tema recorrente no estilo de Edgar Morin (2010), ao descrever a experiência escolar pelo arcabouço de elementos da subjetividade que se constituem como práticas através da conduta, dos hábitos, anseios, delírios, sonhos e criatividade que vão dando sentido ao processo ensino e aprendizagem. É nesse cenário das compreensões, intelectual e humana que a conduta profissional deverá perpassar por todos os indivíduos na escola, oportunizando espaço de diálogo e respeito, ao invés de conflitos e incompreensões, pois, estamos vivendo numa sociedade individualista, que favorece o sentido do egocentrismo e que, consequentemente, alimenta a rejeição ao próximo. Assim, torna-se nítido a redução do outro e a falta de percepção sobre a complexidade humana para com os grandes empecilhos da compreensão, a exemplo da indiferença. Morin também nos lembra que a compreensão também, nos lança a um olhar compreensivo sobre o outro através do perdão. Assim, nos fala: “A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos aos seus sofrimentos e suas alegrias” (MORIN, 2010, p. 51).

Dentro da compreensão profissional o educador não se concentrará apenas no conteúdo científico, mas, num desenvolvimento humano como todo, seja afetivo, biológico, cognitivo e social. Como propõe Morin (2010), o ensino exige comprometimento dos docentes frente ao planejamento e à vida, nos ensina também, a sempre nos colocarmos no lugar do outro, é o que nos move para a construção de um ser humano melhor. Há uma carência de compreensão acerca do papel do professor, dominada por uma abordagem reducionista capaz de subtrair as sutilezas das palavras e uma narrativa sensível para com a vida, o que faz esgotar as *Reservas Poéticas do Pensamento Humano*.

3 Em direção ao coração das metáforas

Talvez esse novo educador tenha que incluir na sua agenda uma das grandes tarefas para o seu exercício docente: desbravar sobre as *Reservas Poéticas do Pensamento Humano*, necessário para que a escola se transforme

no lugar de novas abordagens, transformando-se em espaços discursivos e criativos fazendo nascer a necessária discussão sobre a condição humana no processo ensino e aprendizagem para novos mundos do pensar, do sentir, do fazer e do amar, refletindo sobre nós professores, como muitas vezes nos mantemos na mesma linha de pensamento conservador e, dessa forma aprisionamos o outro. E porque não podemos ser mais criativos e instigantes nas salas de aula? É preciso apreciarmos outras paisagens que compõem o contexto educativo, seja dos sonhos, das buscas, alegrias, tristezas, das vozes e até mesmo, do silêncio.

As *Reservas Poéticas do Pensamento Humano* são a ferramenta principal desse trabalho para fazermos fazer projetar outras práticas acadêmicas, outros modos de pensar e apreciar a educação sob diversas maneiras de viver. Não esqueamos do que nos diz Almeida (2003):

Somos todos parceiros na mesma dança. Todos, queiramos ou não, somos parceiros na construção dos castelos de areia, e é a persistência da pulsão cognitiva que nos incita a procurar o lugar e a areia adequada para construí-los e reformá-los. A ciência é um desses castelos que ao longo dos tempos temos edificado, reconstruído. Em alguns momentos suas pesadas muralhas nos cegam, nos impedem de ver o que está a nossa volta (ALMEIDA, 2003, p. 30).

Diante deste horizonte é importante investir numa reorganização do conhecimento capaz de prover a literatura para fazer-nos visitar outras áreas do conhecimento, tarefa que se torna difícil para muitos professores, pois, temos aí, uma nova aliança entre cultura científica e cultura humanística e o exercício do diálogo, construindo práticas educacionais capazes de religar o mundo com nossos conhecimentos acadêmicos. Sabemos que, o processo de humanização é duro e árduo dentro das escolas, o que implica necessariamente em viver a dor do outro e sentir a mesquinhez humana. Então, é preciso darmos sentidos à figura do professor imaginador para o pensamento criativo em sala de aula.

Dessa maneira, o cenário da pesquisa sobre as *Reservas Poéticas do Pensamento Humano* procurou produzir paisagens fecundas para os educadores refletirem seus pensamentos, suas práticas e conduta no processo de ensino e aprendizagem de forma a compartilhar e alimentar o conhecimento. Acreditamos que a sensibilidade das metáforas nesse

contexto, perpassou pela arte, filosofia, história, ciência e a razão discursiva que impregna os espaços escolares sem as nuances do pensamento, assim, nos fez perceber que o reconhecimento das normas, das leis educacionais, das prescrições metodológicas, das estratégias de ensino para a produção dos saberes em campo, vai além do que comumente se faz no simples exercício em sala de aula. Como indica Zambrano (2000): O coração é a metáfora que expressa o pensamento dos poetas e o pensamento do povo, cumpre “[...] a função de definir uma realidade inabarcável pela razão, mais propícia a ser captada de outro modo [...]” (ZAMBRANO, 2000, p. 20).

Zambrano (2000), nos faz considerar que, à medida que reconhecemos a experiência do outro no campo de trabalho, certamente escreveremos em nosso percurso educacional as palavras com significado preciso para a vida, pintaremos as cores para avivar a paisagem desse lugar, traremos sons e as imagens que remetem **às nossas vivências em educação** e o amor pela razão poética que serenamente acolherá a linguagem do inacabamento e do humano. Neste sentido, as *Reservas Poéticas do Pensamento Humano*, sob a inspiração de Almeida (2017), compõem também, formas de deslocamento interior, já que é necessário lidarmos com o outro, até mesmo na solidão. Aqui reencontramos a criatividade na produção das relações do cotidiano acadêmico que conferiram aos pesquisadores movimentos de pensamentos na investigação científica, da qual extraímos a beleza, leveza e a força das metáforas para discorrer com profundidade acerca do mundo educacional.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Por uma Ciência que Sonha. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo; SILVA, Josimey Costa da. **Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CAMPBELL, Joseph, 1904-1987. **O poder do mito**. São Paulo: Palas

Athena, 1990.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ZAMBRANO, Maria. **A metáfora do coração**. Tradução de José Bento. Lisboa: Assírio e Alvim, 2000.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: INTERFACE DAS PRÁTICAS SOCIAIS E HUMANAS

Rodrigo Guedes de Araújo¹

1 Introdução

[...] diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu ti direi onde está a educação [...] (SADER, 2005).

Como esta importante epígrafe de Sader que abordamos neste Artigo algumas tessituras sobre a relação entre Educação e trabalho, conexão essa aponta por alguns autores de suma importância no processo de emancipação dos sujeitos.

O objetivo deste é tecer algumas considerações acerca dos conceitos históricos e teóricos de Marx, Engels, Freire, Frigotto e outros autores sobre as categorias de Educação, trabalho, humanização e emancipação, identificando assim os tipos e relações de trabalhos em diferentes contextos sociais e políticos; realizar uma breve síntese das concepções e categorias do trabalho e de educação no Brasil e analisar as interconexões da relação entre trabalho e educação para o exercício pleno da cidadania, além de compreender os sentidos do trabalho na perspectiva do princípio educativo e da formação humana dos sujeitos. Destacaremos as contradições e complexidade, pois ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma.

1 Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Bolsista Fundação de Amparo à pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. Especialista em Direitos Sociais do Campo – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Conhecimento, Política e Desenvolvimento – UNEB – Bahia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. E-mail: pedagogodaterra@gmail.com

Neste caso, ele tem que ser tratado de modo uno, em suas múltiplas dimensões.

As categorias de Trabalho e Educação desde a sua gênese é marcada como elementos *sine qua non* para o pleno desenvolvimento das práticas sociais e humanas e do exercício da cidadania. Por esse entendimento, destacaremos as contribuições de Marx (1983), Freire e Frigotto fazendo uma leitura das mudanças ocorridas no mundo e nas relações de trabalhos, fazendo uma análise dos conceitos de trabalho produtivo, trabalho alienado dentro do sistema capitalista.

Esses processos são históricos e carregados de conflitos, pois acredito que tudo isso passa pela produção artesanal para a manufatura e maquinofatura, sendo estes dois processos históricos dolorosos onde seres humanos foram privados do controle sobre suas vidas e do seu trabalho. (FERREIRA, 2005, p. 69). Para Gonçalves (2012, p. 29) trabalho é complexo e contraditório, ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma. Neste caso, ele tem que ser tratado de modo uno, em suas múltiplas dimensões.

No campo da educação, elucidaremos as concepções e conceito acerca da Educação e processos formativos no âmbito da educação brasileira tendo como um dos principais teóricos Paulo Freire e outros também importantes. Neste inteiro, realizamos uma breve análise das interconexões dos princípios educacionais e do trabalho como elementos de emancipação humana, na perspectiva do trabalho como princípio educativo destacado por (FRIGOTTO, 2009).

2 Contexto histórico das relações de trabalho

Ao longo da história as forma e condição de vida da espécie humana se deu principalmente pela via da realização do trabalho, assumindo diferentes conotações e sentidos, ora entendido como expressão de vida e emancipação, oras compreendido como algo negativo, degradante e infelicidade ou até como escravidão.

Comumente falando, o trabalho sempre foi considerado toda e qualquer atividade realizada pelas pessoas como pescar, lavar, caçar, cultivar lavoura, cuidar da casa ou mesmo cuidar das crianças. Esse

entendimento sobre o trabalho se configura dentro do período da pré-história, quando os nômades vivem de forma tradicional ou nômade, sendo este dividido por sexo, de acordo com o gênero, idade e força física. Comumente, falamos que trabalho é tudo aquilo que o homem/mulher faz para sua subsistência (RODRIGUES, 2018). Segundo Marx (1983, p. 149),

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as formas naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua vida.

É notório que existe uma variedade de definições e entendimento sobre o que é o trabalho. Termo que vem do latim: *Tripallium*, instrumento utilizado na lavoura. No século VI, por exemplo este instrumento passou a ser chamado de *tripaliare* “tri” (três) e “palus” (pau), ou seja, três paus, objetivo romano de tortura. Acometer alguém ao *tripallium*, mais com o passar do tempo ganhou outros significados.

Na Antiguidade, Século VIII as principais formas de trabalho estavam ligadas a valorização do trabalho intelectual com as belas artes, literatura e música para os nobres, mas menosprezo pelo manual – braçal para construção de grandes prédios, palácios e castelos.

Na Idade Média Século XV, o trabalho seguia uma visão cristã, especialmente do catolicismo, que considerava – o como uma forma de sofrimento que provação e fortalecimento do espírito para alcançar o céu, e por isso de seus (in) fiéis eram submetidos a vários tipos de trabalho exaustivo com a promessa de receber a salvação divina. Dentre os aspectos também estavam ligados ao trabalho era dependência do senhor para sobreviver. Os servos trabalhadores trabalhavam em terras alheiras, na modalidade de arrendamento, e como forma de pagamento era repassado para os “donos” da terra maior parte do que era produzido como forma de pagamento.

No período Medieval, o trabalho neste período é marcado pela divisão social e das classes. O trabalho tinha conotação de trabalho escravo,

pois significava a perda da liberdade, e quem trabalhava em Roma era o escravo; os patrícios eram incumbidos apenas as atividades políticas e de representação aos nobres. Estrutura social montada no período medieval estava organizada pelos três seguimentos: Nobreza, Igreja e camponeses. Assim a sociedade está estática e hierarquizada (CALAINO, 2015).

Na Idade Moderna, século XVIII, o trabalho marcado pela Revolução Industrial com o surgimento de máquinas e forte exploração da mão de obra humana. A marcada central deste período está no fortalecimento do comércio e utilizada do trabalho assalariado².

Estas mudanças e transformações ocorridas nas principais características do campo trabalho e de seu lugar na vida das pessoas percorreram um caminho que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade atual. Segundo Ferreira (2005) esses processos foram e são históricos e carregados de conflitos, pois acredito que tudo isso passa pela produção artesanal para a manufatura e maquinofatura, sendo estes dois processos históricos dolorosos onde seres humanos foram privados do controle sobre suas vidas e do seu trabalho.

Contudo, ressaltamos aqui que as mudanças ocorridas nas relações de trabalho nos períodos da Idade Média e Contemporânea, principalmente transformando trabalho comunal em trabalho alienado trouxeram sérios prejuízos e exploração da classe trabalhadora sobre forte influência do sistema capitalista. É de modo que possamos melhor compreender as relações entre Trabalho e Educação nos tópicos seguintes se faz necessários destacar os conceitos de trabalho alienado e sistema capitalista trazido por Marx (1983).

Antes disso, é de considerar que Marx, definiu a força do trabalho com bem “inalienável” do ser humano, e *aliená-lo seria o mesmo que alienar o direito a própria vida*. Para Marx (1983) o trabalho seria a própria identidade do homem, como ser transformador e criador e também como forma de organização social, *já que as relações de trabalho* seriam a força de união do povo na construção de uma sociedade mais igualitária.

A forma de produção capitalista se caracteriza pela impessoalidade

2 É a relação de trabalho caracterizada pela troca da força de trabalho por salário. Trabalho em série e não individualizado.

do trabalho com o que produz, isto é, ele não possui nenhum envolvimento pessoal com o que está produzindo. O Capital (lucro) *é o seu principal elemento* e o Trabalho como mercadoria. Com a forte influência desse sistema, foi desencadeado a divisão do trabalho, que segundo Marx (1883), é a origem de três realidades sociais: distribuição desigual do trabalho e dos produtos criados; aparece a propriedade privada e surgem várias classes sociais.

3 Crítica de Marx e Engels e a reestruturação do capitalismo

A crise do capital teve como principal expoente Karl Marx, Engels quando de forma basta incisiva trouxeram várias críticas a esse modo de exploração da força de trabalhos dos trabalhadores.

Ao escrever o "Manifesto Comunista", Marx e Engels partem de uma análise histórica e distinguindo as várias formas de opressão social durante os séculos que situam a burguesia moderna como nova classe opressora. Destacam que esses aspectos, juntamente com os recursos de aceleração de produção (tecnologia e divisão do trabalho), destrói todo atrativo para o trabalhador, deixando-o completamente desmotivado e contribuindo para a sua miserabilidade e coisificação. Além disso, analisam o desenvolvimento de novas necessidades tecnológicas na indústria e de novas necessidades de consumo impostas ao mercado consumidor.

A verdade é que as profundas mudanças observadas no mundo trabalho, decorrentes do processo de reestruturação ocorrido no âmbito do capitalismo, no qual se inclui, dentre outros aspectos, a revolução tecnológica, o padrão de acumulação flexível, a globalização da economia, tiveram como objetivo a sua própria recuperação (ANTUNES, 2001) é certo que esta constatação de que isso só aumentou e acentuou a sua crise.

O principal sintoma da crise geral do capitalismo foi a cisão do mundo em dois sistemas: o capitalista e o socialista. A crise geral do capitalismo se caracteriza também pela crise do sistema colonial do imperialismo. Em ligação com o agravamento do problema dos mercados, surge a crônica atividade das empresas abaixo de sua capacidade e o crônico desemprego em massa.

Neste período de declínio das ações do capital sobre mercado e a

política, onde houve forte diminuição da taxa de lucro e superprodução e subconsumo o sistema capitalista se utiliza novamente de novos espaços, estratégias e instrumentos para garantir a reestruturação do capital, e entre esses espaços está a Educação ou escola.

4 A escola como “novas” estratégias do capital

O processo de reestruturação ocorrido no âmbito do capitalismo ainda no século XX se utilizou de vários espaços para propagar os ideais do capital sobre ao mercado e aos trabalhadores.

A educação (escola) aparece como uma forma de responder às demandas do capital e do trabalho. As “novas” propostas para a educação a partir de então passa a ser simples produtos e meras mercadorias. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) temos aí uma pedagogia dualista cuja formação capacitação era dupla diferenciada entre: burguesia e a proletariado.

Dentro da teoria da escola dualista, a escola dividida em duas grandes redes: a escola burguesa e a escola do proletariado com o papel de formação da força de trabalho e para inculcação da ideologia burguesa. Sobre esses aspectos o pensamento gramsciano considera que a educação é um processo contínuo e a escola uma via fundamental para a realização de uma educação humana que considere a disciplina no agir, onde o indivíduo aprende na medida em que faz escolhas.

Neste inteiro, e considerando a escola como um desses aparelhos privados de hegemonia e espaço necessário à formação da nova ordem intelectual e moral, Gramsci abre caminho para a reflexão do papel da escola hoje na construção de uma práxis transformadora e libertadora. A escola do trabalho defendida por Gramsci tinha características especiais: supunha não só a formação para o trabalho, mas a possibilidade da elaboração de uma cultura autônoma, bem diversa da cultura burguesa. Para os trabalhadores, o desejo de aprender surgia de uma concepção de mundo que a própria vida lhes ensinava e que eles sentiam necessidade de esclarecer para atuá-la concretamente (SCHLESENER, 2002, p. 69).

Para Frigotto (2013) a compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo, dentro da formação humana integral proposto

em Marx é fundamental para que todos pensem e lutem pela superação da exploração humana. Para esses autores, e a partir daí que deriva a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, capaz de desenvolver as potencialidades do ser humano nas relações sociais políticas e culturais.

Por esse entendimento que abordamos os pressupostos históricos e ontológico da Educação do Campo até então instituída pelos sujeitos históricos que vivem no campo e os movimentos que fazem deste um novo paradigma na educação brasileira.

5 Educação do campo e os paradigmas da educação

Na História da Educação, o camponês no Brasil sempre ficou em segundo plano, talvez porque desde o feudalismo a elite dominante sempre tenha visto os camponeses como seus submissos, portanto não dignos de ter algum conhecimento científico, geralmente devido a concepção ideológica que fundamenta o sistema capitalista, que lucra mais quando os indivíduos desconhecem os seus direitos e não reivindicam melhores condições de trabalho e vida.

Nesta discussão vale ressaltar que educação escolar não era prioridade para a maioria dos filhos e filhas dos trabalhadores ou demais pessoas que viviam em condições econômicas desfavoráveis, sendo a mão-de-obra das crianças e jovens necessárias para o sustento da família. Uma relação de produção, exploração e exclusão, que infelizmente, perdura ainda na sociedade brasileira.

O modelo de desenvolvimento implantado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e ainda serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros(as) e trabalhadores(as) rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era desnecessário.

A partir desses pressupostos compreende a trajetória mais geral dos povos do campo e entender como importantes direitos como o de

acesso à terra/território e à educação foram tão negados e sonegados historicamente, e fazer a relação entre a educação ofertada a esses povos com o modelo de desenvolvimento adotado até então pela oligarquia brasileira. Desse modo, a Educação do Campo nasce como um paradigma insurgente da educação. Segundo Caldart e outros (2011, p. 257),

A educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses das comunidades camponesas. Portanto, é possível concluir que a Educação do Campo é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo em todas as suas dimensões (sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas, políticas).

Esta é uma educação diferenciada, pois a Educação do Campo é uma construção dos próprios sujeitos, com suas práticas sociais, noção de territórios, culturas e diversidade que compõem o campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses de criarem e recriarem as condições de existência no campo.

Dialeticamente, concebemos, portanto, a educação do campo como “um direito a ter direitos”, ou seja, um direito “chave” para conquista de outros direitos que influenciam diretamente no processo de desenvolvimento humano, local e territorial dos povos do campo. É preciso, assim, compreender a importância da luta pela construção de um projeto de educação do campo que possa garantir o direito à educação do povo camponês (ARAÚJO, 2016).

O Programa Nacional de Educação na reforma agrária ganhou status de política pública de educação através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Art. 1. A política de educação do campo destina-se à ampliação e da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais: o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento, mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de “educação para o meio rural”, mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo.

Contudo Molina e Jesus (2004) afirmam que o grande desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira que é a Educação no/do Campo.

6 Educação e o trabalho como princípio educativo

O Sistema capitalista trouxe consigo uma profunda mudança na ideia de formação humana. O trabalho passou a ser a atividade principal, não o trabalho criativo, ontológico, mas sim, o trabalho como simples meio de produzir mercadorias.

Alguns estudiosos da época a exemplo de Marx e Engels e outros pensadores que desenvolveram as suas ideias, na busca de contrapor contra esse tipo de formação, que tinha como centralidade o trabalho para a produção de dinheiro e de mercadorias, porém reconhecendo a centralidade do trabalho ontológico para a formação humana daquela época, construíramos fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana.

A formação humana integral, elaborado pela teoria marxista, também inclui nessa formação, a preparação para o trabalho abstrato. Assim na sociedade burguesa teria que ter como base a formação de mão de obra para o capital, resignificando assim o conceito de formação humana integral, porém se utilizando do mesmo nome, para o transformar em uma formação do ser humano em mercadoria apta a reproduzir os interesses do capital.

A compreensão da formação integral do ser humano, elaborada por Marx e desenvolvida por outros pensadores marxistas como Gramsci, se tornou uma impossibilidade absoluta na forma de sociabilidade regida pelo capital. Isso porque uma formação humana integral, nos preceitos da teoria marxista, propiciaria ao ser social humano, o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então a formação integral implica emancipação humana. Porém, tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir membros plenos do gênero humano emancipados (TONET, 2008).

Assim, o sentido de formação que a educação ofertada para campo veio tomando formar para a ampliação do próprio capital. Em uma busca incessante de mão de obra disponível para a maior extração de mais valia e a manutenção da ordem vigente no campo, a grande concentração de terras, a exploração das terras e da natureza para a exportação e a grande desigualdade social.

Pensar na relação entre educação e formação é pensar a relação entre educação e trabalho. Sendo, educação e trabalho, a mediação histórica dos processos de formação dos trabalhadores, se faz importante entender esta mediação para a Educação do Campo.

Por outro lado, é necessário pensar nas **contribuições** para a nossa análise, principalmente ao pensar uma proposta de escola humanista e unitária, mas também partindo dessa ideia do princípio educativo do trabalho. Essa proposta nos ajuda a superar grandes problemas vivenciados pelo formato de escola que temos hoje, pois para este autor a problemática vivenciada no mundo escolar decorre do fato de que a escola unitária deveria, ainda, ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de estudo individual.

Por esse entendimento compreendemos que os processos

educativos na perspectiva da Educação do Campo foram se aproximando e se apropriando da potencialidade formativa que o trabalho possui. A tomada de consciência dos trabalhadores de que os conhecimentos adquiridos na escola poderiam estar voltados para a formação do trabalhador foi peça chave nessa aproximação. Assim a relação entre a instituição escolar e o mundo do trabalho situa-se, assim, desde o início, para os trabalhadores, como uma estratégia de defesa ante a exploração do trabalho. É claro que junto a essa tomada de consciência, a classe dominante já se armava para uma apropriação imediata da educação para formação de mão de obra, em vistas da maior extração de lucro e mais-valia, diante do avanço das forças produtivas.

Neste caso, referência de Ciavatta (2009) permite pensar que é por meio da luta pela Educação do Campo que os trabalhadores rurais e camponeses, nas suas múltiplas formas e em suas diversas estratégias de organização, tomam a consciência de que a escola é um lugar em disputa que eles devem ocupar, para resistir como camponês. Assim,

A educação deve realizar-se como prática de liberdade. Os caminhos da libertação só podem se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 1993, p. 53).

Neste contexto, de resistência e consciência que paradigma da Educação do Campo ganhou contribuições de áreas e teóricos que de forma fundante enlanguesceram o conceito e os pressupostos da educação e da emancipação dos sujeitos do campo.

Considerando, portanto, o pensamento teórico nos evidencia que a escola atual tem com o objetivo formar o indivíduo no conhecimento inerente ao “ser cidadão”, preparando inclusive o aluno para o trabalho e sua evolução como pessoa, constituindo assim o pleno exercício da cidadania e das práticas sociais.

7 Considerações finais

Retornando os objetivos pretendidos neste capítulo, cabe-nos considerar que as categorias do Trabalho e Educação ao longo dos tempos sofreram uma série de mudanças tanto no seu sentido como no

seu significado. O trabalho, enquanto produto da relação entre homem e natureza, agente construtor do trabalho como produto de valor de uso sofreu forte influência do sistema capitalista quando o transformou em produtor de valor de mercado, transformando o trabalhador em um mero homem/mulher de sua força de trabalho. Este processo provou segundo Marx a desigualdade social entre os que verdadeiramente produziam (empregada e vendedor de sua mão de obra) e o empregado que exploração da força do trabalho de outros.

A escola na condição de instituição social e escolar cujo objetivo é a formação dos sujeitos através dos conhecimentos sociais, princípios e valores construídos pela sociedade incidiu a transmitir os valores do capitalismo de modo a garantir a sua reestruturação e expansão. o sentido de formação que a educação ofertada, e de forma acentua no campo foi o de formar para a ampliação do próprio capital com objetivo aumentar e qualificar a mão de obra disponível para a maior extração de mais valia e a manutenção da ordem vigente no campo, a grande concentração de terras, a exploração das terras e da natureza para a exportação e a grande desigualdade social.

Mas foi no paradigma da Educação do Campo que encontramos as principais formas de resistência desse modelo de educação que exploração o homem/mulheres nas relações de trabalho ao pautar a educação como princípio humano e forma de exercício das práticas sociais e humana. Assim consideramos que a relação entre trabalho e educação em todas as suas formas que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora e que mesmo na sua ambivalência, ambas podem atuar de forma direta e objetiva na superação das formas de exploração humana.

Referências

ARAÚJO, R. Guedes. **O PRONERA e as lutas sociais de políticas de EJA: um estudo do Projeto Pé na Estrada no Assentamento Agroextrativista São Francisco Serra do Ramalho - Bahia.** Salvador, 2016. 106f. (Dissertação de Metrado Profissional Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/INEB).

ARAÚJO, N. R. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2013. p. 250-256.

ANTUNES, Ricardo L, C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BONIN, L, F, R. **Educação, consciência e cidadania**. SILVEIRA, A. F. et al. (org). **Cidadania e participação social**, Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 92-104, 2008.

BASTOS, Manoel de Jesus. Educação, trabalho e cidadania. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2, v. 14. p. 98-109, jan. 2017.

CALDART, R, S. et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2013.

CALAINO, D. B. **História medieval e feudalismo**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, A. D. O. Desemprego: de sonho a pesadelo. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 67-79, 2006.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci**. Apresentação de trabalho no Congresso Nacional de Educação –Educere, 26 a 29 de outubro de 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GONÇALVES, R. C. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: LAFFIN, M. H. L. F (Org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo**: por uma superação das ambiguidades. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, 1985. p. 175-192.

FRIGOTTO, M. C. Educação e crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONÇALVES, R. C. Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. In: FERNANDES, M. H. L. (org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2012.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. As relações de trabalho e a sociedade. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-trabalho-futuro.htm>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. In: JIMENEZ, Susana, et. Al. (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>. Acesso em: 30 maio 2018.

THOMAZ JUNIOR, Antônio. **Dinâmica geográfica do trabalho no século XXI**: limites explicativos, autocrítica e desafios teóricos. Texto Crítico do Trabalho Acadêmico (Livre Docência). Presidente Prudente, 2009.

AS DESIGUALDADES SOCIAIS E OS DESAFIOS DOS ESTUDANTES DAS CLASSES POPULARES NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Carla Caroline Cunha Bastos¹
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães²

1 Introdução

O objeto deste capítulo é analisar a inserção e a permanência dos alunos no Ensino Superior por meio de cotas, avaliando as ações afirmativas que intentam minimizar as desigualdades sociais no cenário educativo brasileiro, dando ênfase na categoria renda e classe econômica. Dessa forma, o texto visa analisar a influência da renda na inserção, desempenho e permanência dos estudantes das classes populares no Ensino Superior no Brasil.

Na atualidade, a escolarização e a qualificação são fatores de suma importância para adequação e ascensão aos postos de trabalho mais bem remunerados e com notório reconhecimento social. O jovem-adulto universitário, segundo Andrade (2010), investe na formação

-
- 1 Doutoranda em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em formação de professores em didática e gestão educacional pelo Instituto de Pós-Graduação (IPOG). Graduada em Farmácia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é docente na Faculdade União de Goyazes nos cursos da área da saúde. E-mail: carla_bastos@ymail.com
 - 2 Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) - Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialista em Docência Superior pela FGF; Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UFG. Graduado em Administração pela PUC Goiás. Licenciando em Sociologia pela UNIDERP. Licenciando em Pedagogia pela UNIFACVEST. Atualmente participa do seguinte Projeto de Pesquisa vinculado a EFPH/PUC Goiás: Diversidade cultural e educação: juventudes, participação política, organizações e movimentos sociais no século XXI. E-mail: vs.seabra@gmail.com

escolar impulsionado pelo desenvolvimento do mercado de trabalho, com expectativas de melhor qualificação e com a pretensão de melhores salários. O que ao fim e ao cabo visa melhorar a qualidade de vida desses alunos em sociedade.

O que se pode observar inicialmente é que para melhorar, de forma geral a qualidade de vida das pessoas, deve-se investir na formação escolar, a fim de ampliar as expectativas da realização profissional e, consequentemente, oportunizar uma real autonomia econômica dos sujeitos, sendo que um dos pilares dessa suposta emancipação repousa na formação acadêmica oriunda do Ensino Superior.

Um bom sistema educacional é essencial não só para adquirir um bom trabalho, mas também para o pleno exercício da cidadania, assim como para o desempenho de atividades cotidianas, bem como para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. No entanto, o que se observa no cenário atual do Brasil é que um grande número de pessoas ainda não tem acesso a uma educação superior, ou quando tem, não é, necessariamente, de qualidade. Tudo isso dificulta o acesso dos menos favorecidos ao conhecimento e os prejudicam na função social que exercem enquanto cidadãos na sociedade brasileira (SARAIVA; NUNES, 2011).

De acordo com Censo da Educação Superior de 2017, 3.226.249 alunos ingressaram no Ensino Superior, sendo que o número total de vagas, contemplando o ensino presencial e à distância, público e privada, são de 10.779.086 vagas, ou seja, a maior parte das vagas ficou ociosa, e ao que tudo indica permanecem ociosa no cenário atual. Além disso, ao se comparar com outros países, o Brasil possui um dos menores índices de pessoas com Ensino Superior dos 25 aos 34 anos, onde apenas 16.3% dessa faixa etária possui graduação, distante da meta que é de 40% de matrículas em instituições de educação superior (IES) públicas, conforme previsto como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. No oposto extremo se tem a Coréia do Sul, onde nessa mesma faixa etária, 70% da população possui Ensino Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Baseado nos dados do último Censo, temos que a rede privada

conta com mais de 6,2 milhões de alunos, o que garante uma participação superior a 75% do sistema de educação superior no Brasil, ou seja, de cada quatro estudantes de graduação, três frequentam uma instituição privada. Alia-se a isso o fato de que em 2017, 46.3% dos ingressantes no Ensino Superior privado adentrou a partir de algum financiamento ou bolsa estudantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Podemos deduzir, então, a partir destes dados, que a maior parte da população brasileira ainda não tem acesso à rede pública de Ensino Superior e que quase metade da população que consegue acesso através da rede privada de ensino, só adentrou ao Ensino Superior, pois conseguiram algum tipo de financiamento ou bolsa que o auxiliou no pagamento das mensalidades.

De acordo com Campos (2017), o acesso das classes populares ao Ensino Superior mudou a estrutura organizacional das Universidades, pois o que se pôde observar foi que nos últimos anos houve uma abertura do Ensino Superior aos menos favorecidos e isso produziu mudanças na concepção de diversidade e inclusão social. Devido à essa nova realidade, houve a necessidade de se fazer reformas estruturais, e tais mudanças passam a ser reivindicada como parte da responsabilidade social das Universidades nesse novo contexto.

Segundo a Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (2009), no Brasil o critério de classificação econômica enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de classes sociais. Estudos sobre a desigualdade de oportunidades escolares, de acordo com as classes econômicas, têm-se constituído como um dos temas centrais de pesquisa em vários países.

O que se observa é que grande parte dos estudantes oriundas das classes mais pobres, desde o período de escolarização até o Ensino Superior, ficam em desvantagem e acabam por abandonar a Universidade. Até mesmo porque, em uma visão bourdieusiana, as competências e habilidades valorizadas pelo ambiente escolar ficam bem próximas da cultura transmitidas pelas famílias de classe dominante (VARGAS, 2009), o que prejudica o ingresso, o desenvolvimento e a permanência daqueles que são oriundas das classes populares.

Segundo Bourdieu (1998), o desempenho de estudantes pertencentes aos diferentes meios sociais é desigual, principalmente devido à diferença destes na posse de capitais, sendo eles cultural e econômico, que influenciam diretamente no destino escolar. Segundo ele, o desempenho no ambiente acadêmico não depende somente de um bom desempenho individual e contradiz a ideia de que a instituição acadêmica seja neutra e que tenham um papel meritocrático capaz de promover a mobilidade social dos indivíduos independente de sua condição social. Pelo contrário, Bourdieu considera que o sistema de ensino legitima as desigualdades sociais.

Na mesma perspectiva, Melo (2007), considera que na educação superior brasileira as probabilidades de acesso são menores para aqueles oriundos das classes populares e que além disso, são eles mesmos que apresentam o maior risco de evasão e retenção em relação às classes médias e altas. E que aliado à renda familiar, outros fatores como escolaridade paterna e ocupação do chefe da família também contribuem para o menor ingresso no Ensino Superior, isso porque os fatores coletivos e sociais interferem na realidade dos indivíduos.

Para se conseguir ampliar a discussão sobre essa temática da desigualdade social e o Ensino Superior brasileiro, optamos, portanto, por uma metodologia de pesquisa amparada no levantamento bibliográfico e documental. O contexto explorado foi a coleta de artigos elaborados sobre a temática nas bases e repositórios *Scientific Electronic Library Online* (SciElo), LILACS, Google Acadêmico, revistas especializadas na área de Educação e livros que versam sobre o assunto em questão, bem como a legislação produzida no país pertinente ao objeto de estudo.

Os descritores utilizados para busca foram: educação superior, estudante, dificuldades no Ensino Superior, desempenho no Ensino Superior, papel do professor e políticas públicas estudantis. Com fins de recorte temporal, foram analisados artigos e livros referentes ao Ensino Superior no Brasil nos últimos vinte anos.

2 O perfil do estudante do Ensino Superior no Brasil

A educação superior no Brasil teve início tardio em comparação

com demais países das Américas. Marca-se o início do Ensino Superior no Brasil em 1808 com a vinda da família real para o Brasil e a criação das escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. O Ensino Superior nessa época incluía apenas os filhos da aristocracia colonial que não podiam mais estudar na Europa. Desde essa época então temos os indícios do Ensino Superior para uma parcela isolada da população, que marcou a história do Ensino Superior no Brasil e traz desdobramentos até hoje no nosso sistema educacional. O que se observa ainda hoje, apesar da educação ser intitulada como um direito fundamental e universal na Constituição brasileira, é que ela não tem sido um direito acessível a todos os cidadãos (VASCONCELOS, 2010).

Segundo dados de 2010, no Brasil, uma pessoa com diploma universitário ganhava em média 60% a mais do que uma pessoa com apenas o ensino médio completo. Podemos inferir, então, que a oportunidade de acesso ao Ensino Superior é fundamental para diminuir as desvantagens no mercado de trabalho e minimizar as desigualdades sociais, principalmente para pessoas com origens em grupos menos privilegiados (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Algumas teorias foram desenvolvidas acerca da relação entre origens e os destinos sociais dos indivíduos, onde duas principalmente se destacam e se completam sendo elas: a teoria da Desigualdade Mantida ao Máximo (MMI) dos pesquisadores Raftery e Hout (1993) e a teoria da Desigualdade Efetivamente Mantida (EMI) desenvolvida por Lucas (2001). O ponto principal das duas teorias se baseia, respectivamente, nas ideias de que: a efetiva oportunidade no nível superior para as classes menos favorecidas só ocorrerá quando as classes mais favorecidas já tiverem obtido todas as vagas que desejarem. E a segunda, no fato de que mesmo com a expansão de um nível de ensino, as desigualdades tendem a se manter por meio de subdivisões criadas dentro de cada nível desse, selecionando indivíduos de diferentes origens sociais para instituições/cursos com qualidades e prestígios distintos.

Essas teorias encontram respaldo no cenário brasileiro, pois de acordo com o último Censo da Educação Superior no Brasil divulgado em 2018, o perfil do estudante de Ensino Superior se mostra através de alguns parâmetros: 55,2% dos ingressantes no Ensino Superior são

mulheres e este número também se confirma nos concluintes, onde elas também são a maioria com 61,1%. No entanto, em relação aos cursos com maiores números de matrículas, temos que o curso mais escolhido entre as mulheres é a Pedagogia e o curso mais escolhido entre os homens é Direito, o que corrobora com outros estudos que indicam que homens estão concentrados nos cursos de retornos muito altos, enquanto as mulheres nos cursos de retornos baixos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). É válido destacar que a pesquisa não avalia a importância social dos cursos, mas sim a possibilidade de retorno financeiro após a conclusão do curso.

Aliado a isso, segundo um perfil observado por Torche e Ribeiro (2012), pessoas que estudaram no ensino médio privado ou que provêm de uma classe econômica alta têm mais chances tanto de entrar na Universidade quanto de entrar em Instituições de Ensino Superior públicas. Outros estudos apontam também que estudantes de nível socioeconômico alto têm como destino cursos com alto retorno financeiro, e o inverso acontece com os discentes vindos de um nível socioeconômico menor, onde é mais comum o ingresso em cursos com retornos financeiros menos atrativos (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Outro parâmetro envolvido no perfil do discente do Ensino Superior é a raça. Segundo Marteleto, Marschner e Carvalhaes (2016), a seletividade do Ensino Superior prejudica os negros, pois esses se concentram, desproporcionalmente, em cursos com baixos retornos financeiros, enquanto os brancos se concentram em cursos com altos retornos financeiros. Para além disso, na educação brasileira o que vemos repetidamente nas estatísticas é que o negro vai diminuindo a sua participação no ambiente escolar a cada nível educativo: sendo que na educação básica temos 53,2% de estudantes negros, no Ensino Superior este número cai para 23% e na pós-graduação este índice cai ainda mais para 17,6% (BEZERRA e GURGEL, 2011). Fica claro que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a exclusão dos negros.

3 Os fatores que dificultam o desempenho do aluno no Ensino Superior

A educação é tida como um dos pilares para a dignidade humana sendo, portanto, o primeiro direito social citado no art. 6º, do capítulo II (sobre os direitos sociais) da Constituição, sendo, então, considerada como dever do Estado e da família (RANIERI, 2000). Se uma pessoa não tem o nível mínimo de formação e educação, consequentemente não consegue participar da vida política e social como cidadão com condições semelhantes aos demais que tiveram essa oportunidade (RAWLS, 2008).

No entanto, na realidade brasileira, o que se observa, segundo Ribeiro *et al* (2015), é que alguns pontos ainda contemplam as barreiras educacionais no Ensino Superior. Por exemplo, existe uma relação direta e clara entre a renda domiciliar e as chances de conclusão do Ensino Superior. Esta relação direta também existe entre o grau de escolaridade da mãe: quanto maior a escolaridade materna, maiores são essas mesmas chances. Portanto, mostra-se uma clara relação entre a origem social e o desempenho acadêmico, e que apesar da expansão do sistema educacional nos últimos anos, essa desigualdade permanece. Fato esse que corrobora com lógica de que o sucesso ou o fracasso escolar não é uma alínea individual, mas é sim, um resultado de uma integração coletiva, histórica e social.

Um estudo desenvolvido na Universidade de Brasília (UNB) comprovou essa influência da origem social sobre o rendimento dos alunos provenientes do sistema de cotas que a Universidade iniciou desde 2003. Dois pontos foram observados: primeiro, que os alunos provenientes do sistema de cotas estão mais presentes em cursos de menor prestígio social e nesses cursos não obtiveram desempenho diferente dos não-cotistas; no entanto, no segundo ponto observado, detectou-se que nos cursos de maior prestígio os alunos cotistas obtiveram rendimento significativamente inferior, quando comparados com os alunos não-cotistas (CARDOSO, 2008).

Outro fator bastante impactante também no desempenho e manutenção do aluno é a gratuidade do Ensino Superior, principalmente para os mais pobres. A realidade brasileira mostra que apenas 12% das

vagas oferecidas no Ensino Superior são públicas, o que já dificulta a entrada dos mais pobres, quando não se tem condições de financiar o estudo, aliado aos custos de manutenção e a necessidade de trabalhar o que tornam muitas vezes inviável a continuação dos estudos para estes jovens (BEZERRA; GURGEL, 2011).

A mesma perspectiva é observada em um estudo realizado por Baggi e Lopes (2011). Esses autores enumeram as principais motivações relatadas pelos alunos para o trancamento da matrícula no curso superior, e tem como destaque com 50% dos motivos relativos ao suporte financeiro. Isso demonstra, mais uma vez, que há uma relação entre a renda, a entrada, o desempenho e a evasão dos alunos no Ensino Superior.

Andriola *et al* (2006) demonstraram, através de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC) com os alunos que abandonaram o curso superior que, o principal motivo apontado (39,4%) foi a incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo. Ou seja, mostra que grande parte dos alunos necessita trabalhar para manter os estudos, característica marcante nos discentes provenientes de baixa renda. Enfatizando também novamente que a permanência do aluno no Ensino Superior não depende somente de si mesmo, mas tem conexões com outras esferas da vida social.

Knop e Collares (2019) vão mais além na análise e propõem que os alunos de maior renda familiar têm não apenas maiores chances de concluir os cursos que iniciam como ainda têm mais chances de escolher cursos com mais alto retorno econômico no mercado de trabalho. Outra conclusão das autoras é de que alunos com pais de baixa escolaridade e alunos negros/indígenas têm menor chances de concluir cursos de alto retorno econômico, o que corrobora com outros estudos já apresentados aqui, demonstrando novamente que o sucesso ou o fracasso escolar está intimamente associado aos fatores sociais, históricos e sociais, não dependendo apenas do aluno.

Araújo (2017) também aponta que entre os diversos fatores que interferem em relação à entrada e à permanência no Ensino Superior também temos os fatores relacionados às experiências acadêmicas dos alunos ainda no Ensino Médio, a maturidade psicossocial e as expectativas

acadêmicas dos estudantes universitários, ressaltando que o sucesso no Ensino Superior constitui um fenômeno complexo e multideterminado.

O que se observa também é que os estudantes atribuem à Universidade uma grande responsabilidade no que se refere ao seu desenvolvimento profissional, que se concretizará com a inserção no mercado de trabalho e com a vivência de uma vida social ativa no trabalho (ARAÚJO, 2017). De maneira conclusiva, o que se observa é que para o acesso à educação superior, o fator determinante que mantém o Brasil no terço de menor cobertura ou taxa líquida dentre os países da América Latina, apesar de ser a 7ª economia (PIB) do planeta, é a imensa desigualdade social que aqui se verifica (SGUISSARDI, 2015).

4 O papel do professor no contexto das diferenças econômicas entre os alunos no Ensino Superior

Para compreendermos o processo de aprendizagem, alguns pontos devem ser destacados: primeiro, que o agente da aprendizagem é o aluno, devendo o professor funcionar com um orientador e facilitador; e segundo, é que as diferenças individuais observadas entre os alunos devem ser respeitadas e acima de tudo, a aprendizagem deve ser acompanhada de maneira mais individualizada devido a estas diferenças (SANTOS, 2001).

Segundo Castanho e Freitas (2006), é papel da Universidade oportunizar e incentivar uma educação para todos. A partir do contato com o professor e a comunidade acadêmica, através do convívio e apoio mútuo, alunos com necessidades educacionais podem conseguir atingir os objetivos de vida. A implementação de ações educativas junto aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizado é vista pelo autor como questão de cidadania e mais do que isso, de democracia.

Alguns autores ressaltam a importância do orientador escolar e profissional no aconselhamento da carreira do aluno. E isto deve ser feito baseado no contexto deste aluno já que como vimos, determinantes como a pobreza limitam o acesso à escolarização e conseqüentemente às oportunidades de trabalho (SWANSON; FOUAD, 1999). A qualificação do professor do Ensino Superior para lidar com alunos com qualquer tipo de dificuldade educacional deve aliar conhecimento científico e

preparo para lidar com singularidades, incertezas e conflito de valores. O educador deve ter um compromisso permanente com a vida do aluno e com a autonomia dos seus educandos (CASTANHA; FREITAS, 2006).

Esta importância também foi afirmada num estudo realizado por Andriola *et al* (2006) com docentes e coordenadores do Ensino Superior. Foi consenso entre os docentes que o resgate da função do professor como orientador é essencial na superação das dificuldades relatadas pelos alunos durante os cursos no Ensino Superior. A partir deste papel do professor pode-se ter uma influência decisiva na permanência ou no abandono dos discentes.

Aliado ao papel do docente, destaca-se também nesse contexto, a questão da prática avaliativa desempenhada por esses. Cabe ao professor, a construção de estratégias de avaliação que tenham como objetivo uma educação efetivamente democrática. Visto que, a prática avaliativa é uma das maneiras existentes no ambiente acadêmico capaz de controlar crenças, atitudes, comportamentos e pode ser positiva ou negativa no desenvolvimento do aluno, funcionando acima disso como um mecanismo de inclusão ou exclusão social através dos quesitos burocráticos e legais inerentes à sua utilização (MENDES, 2005).

Além da prática avaliativa, o professor também tem o papel de facilitador das diferenças encontradas entre os alunos através da metodologia empregada em sala de aula. A metodologia precisa ser diversificada, problematizadora e ter como princípio o diálogo, a fim de tornar os alunos comprometidos com a sociedade em que vivem. É preciso ensinar para o alunato de diferentes maneiras e sendo assim o conteúdo deve ser mais significativo e a metodologia mais participativa, incluído todos no debate educacional (VASCONCELLOS, 1998).

Outros, erroneamente, enxergam as Instituições de Ensino Superior apenas com formadora de profissionais para o mercado. No entanto, é preciso enfatizar o papel da Universidade e do corpo docente como formação do cidadão, o que vai além do profissional, mas consiste também numa formação política e crítica da condição historicamente construída. O Ensino Superior passar a ter ao formar seus alunos, um compromisso ético-político com a educação e uma responsabilidade

social frente a sociedade. É importante entender que o profissional a ser formado é antes de tudo um ser humano coletivo (SEVERINO, 2009).

5 As estratégias que podem ser utilizadas para amenizar as diferenças

Segundo definições sobre equidade na educação, o que se tem em comum é que fatores como idade, deficiências, sexo, raça e condições socioeconômicas não podem ser barreiras nem para o acesso, nem para a participação, nem para os resultados obtidos no Ensino Superior. Isso nos mostra que há uma diferença entre equidade e igualdade de oportunidades, pois esta última infere sobre as oportunidades de acesso no Ensino Superior e a qualidade nesse nível de ensino; já a equidade remete mais às questões operacionais que garantem a aquisição de habilidades de acordo com o esforço e dedicação de cada um, o que também refletirá no sucesso ou no fracasso nesse nível de ensino (FELICETTI; MOROSINI, 2009).

O primeiro passo que uma Instituição de Ensino Superior de qualidade deve ter em relação a essas diferenças identificadas é reconhecer que elas existem, principalmente se estas forem de origem socioeconômica. E mais do que isso, observar que devido a essas diferenças constata-se que muitos alunos apesar de estarem frequentando o Ensino Superior não conseguem ter um aprendizado satisfatório e, portanto, a Instituição deve realizar seu papel através de um suporte pedagógico. No entanto, um número considerável de Instituições de Ensino Superior não se encontram preparadas para dar esse suporte que poderia minimizar as diferenças (BAGGI; LOPES, 2011).

Observou-se no Brasil nos últimos anos uma maior democratização do Ensino Superior, o que iniciou uma redução do impacto das origens sociais no acesso a esse nível de ensino. É, porém, apenas um pequeno passo e muito ainda precisa ser feito para garantir não só o acesso das classes menos privilegiadas, mas para aumentar as chances de permanência e conclusão dos alunos. Já que a renda familiar principalmente e, em alguma medida, a educação dos pais continuam a exercer influência no destino dos indivíduos mesmo após a entrada para a Universidade ou Faculdade, impactando nas escolhas de cursos e nas chances de conclusão dos mesmos (KNOP; COLLARES, 2019).

É tido como papel imprescindível de uma Universidade que ela ofereça além de uma educação de qualidade, ações para garantir não só a entrada dos alunos no Ensino Superior, mas também sua permanência. Deve-se, além disso, respeitar a diversidade humana, as diferenças individuais a fim de promover condições similares de oportunidades durante o processo formativo, assim como no mercado de trabalho, bem como na vida coletiva em sociedade (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Outro ponto interessante que se observa é o fato de que a expansão das Instituições de Ensino Superior em vários lugares do mundo contribui para melhor acessibilidade, maior oferta de vagas e consequentemente maior entrada dos alunos. No entanto, o que vários estudos vêm apontando é que apesar da maior inclusão de alunos após essas expansões, as desigualdades quanto ao acesso ao Ensino Superior não tiveram redução significativa (SANTIAGO *et al.*, 2008).

Fica mais uma vez evidente que não basta garantir que os alunos, especialmente os de classes populares, se insiram no Ensino Superior, necessita-se também de uma efetiva implantação de políticas que contribuam para o desempenho dos alunos, através de núcleos de apoio e acompanhamento com o objetivo de ajudar os alunos com risco de fracasso educacional (FELICETTI; MOROSINI, 2009).

No entanto, no ponto de maior apoio para garantir a equidade no acesso e sucesso na educação temos o papel do Estado/Governo. Segundo a Lei Federal 10.172 de 09 de Janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) é definido como um dos objetivos do Ensino Superior: "a criação de políticas que favoreçam o acesso à educação superior da minoria através de programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições". Nesse viés, o grande desafio do Estado brasileiro é efetivar uma educação com a qualidade exigida constitucionalmente.

O Estado tem o dever de proporcionar o acesso e manutenção do aluno no Ensino Superior através das políticas públicas. Um exemplo dessas políticas públicas é o PROUNI (Programa Universidade para Todos), um programa que prioriza a diversidade cultural e social que há no país e busca oferecer mais oportunidades às pessoas de baixa renda.

Temos a partir daí então o estabelecimento do sistema de cotas, a fim de facilitar a entrada da Universidade de estudantes negros e egressos do ensino público (BRASIL, 2005). Outra política pública também neste cenário é o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que de maneira resumida trata-se de um apoio financeiro que subsidia a graduação de estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior privadas, onde o estudante pode financiar seu curso por meio de menores parcelas e ter um tempo maior para pagar as mensalidades (SILVA; SANTOS, 2017).

Verificou-se que esses programas de maneira aliada contribuíram para um aumento significativo do número de vagas no Ensino Superior. É válido destacar que, ainda que minimamente, esses programas contribuíram para promover a inclusão social de estudantes de baixa renda e estudantes com deficiência, independente de cor, raça, gênero, para que pudessem ter a oportunidade de buscar melhores condições para seu futuro e, dessa forma, colaboraram com o processo de democratização do Ensino Superior no país (SOUZA *et al*, 2013).

Na perspectiva de Silva e Santos (2017), a partir de um estudo sobre os dois programas, o PROUNI tem sido uma política mais eficaz do que o FIES no que tange a contenção da evasão, que é o que se espera através de tais políticas, haja vista seus efeitos adversos em relação à ociosidade de recursos e perda de receita. Contudo, o que se observa é que através do PROUNI e do FIES o Estado tenta garantir igualdade aos menos privilegiados de acesso no Ensino Superior, só que essas medidas não contemplam igualdade também em condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho (SGUISSARDI, 2015).

Já segundo Almeida (2015), o FIES é considerado sim um programa importante de inclusão social e é de grande relevância para garantir o direito fundamental à educação, pois possibilita o acesso ao Ensino Superior da população carente, incluindo todas as faixas etárias, sendo uma perspectiva para a qualidade de vida destas pessoas. Contudo, o autor ressalta alguns pontos negativos do programa como a falta de um orçamento coerente com os gastos e o fato de que a vista dos bancos comerciais não é tida com uma atividade econômica lucrativa. Nesse viés, o autor conclui que apesar das políticas recentes para ampliação e acesso

ao Ensino Superior, o número de brasileiros que alcançam e concluem esse nível de ensino ainda é muito pequeno.

6 Considerações finais

O presente capítulo se baseou na análise da realidade do Ensino Superior no Brasil e na relação da classe econômica na inserção e desempenho dos estudantes nessa fase do ensino. Em relação à análise do perfil do estudante que entra no Ensino Superior foi possível verificar que a graduação é fator importante para a inserção no mercado de trabalho e também para o sucesso na vida profissional, mas fica também bem claro que os cursos de maior prestígio no meio social e com maior retorno financeiro são ocupados por alunos que já possuem classes sociais mais altas. De contrapartida, os alunos de baixa renda acabam ou por não entrar no Ensino Superior, ou quando entram, se concentram em cursos de menor retorno financeiro e com menor prestígio social.

Ainda em relação ao perfil do Ensino Superior no Brasil se verifica que a raça é outro fator que contribui para a não inserção no ramo acadêmico e profissional, visto que os negros além de adentrarem em menor número, se concentram, desproporcionalmente, em cursos com retornos baixos; enquanto os brancos se concentram em cursos com altos retornos financeiros. Fato esse analisado pelos estudos aqui comparados em que apontam que os negros constituírem a maioria dentre as classes populares. Demonstrando assim, que não se pode analisar um cenário educacional sem levar em consideração os fatores sociais, históricos e coletivos em que se inserem os alunos do Ensino Superior.

Ao analisar os fatores que dificultam a entrada e desempenho do aluno no Ensino Superior foi possível identificar alguns aspectos: a relação direta e clara entre a renda domiciliar e as chances de conclusão do Ensino Superior; o suporte financeiro para conseguir se manterem no Ensino Superior; e a necessidade de trabalhar, o que tornam muitas vezes inviável a continuidade dos estudos para esses jovens universitários. Aliado a tudo isso, o que se mostrou como percepção semelhante em vários estudos analisados, foi a questão da escolaridade da família. Ao que parece, os alunos que possuem pais com escolaridades mais baixas

são também os alunos que menos adentram e permanecem no Ensino Superior. O que novamente reafirma que a história escolar rompe as barreiras do próprio espaço escolar e se constitui como parte de uma história coletiva mais ampla e com teias sociais mais profundas.

Já no que diz respeito ao papel do professor na abordagem das dificuldades de alunos com diferentes rendas foi ressaltado nos artigos analisados a importância do docente na educação de estudantes com diferentes perfis econômicos e sociais, tanto no que tange ao aprendizado destes alunos, quanto na permanência no Ensino Superior. Ao que tudo indica, o professor pode vir a ser um importante agente no processo de diminuição das desigualdades sociais.

Na parte final do capítulo, ao buscar estudos para identificar estratégias que podem ser utilizadas para amenizar as diferenças observamos que se faz necessário a atuação de dois grupos: as Instituições de Ensino Superior e o Estado/Governo. Ficou evidente a importância que as Faculdades e Universidades têm ao reconhecer que as diferenças socioeconômicas entre os alunos existem, observar que devido a essas diferenças muitos alunos apesar de estarem frequentando o Ensino Superior não conseguem ter um aprendizado satisfatório e, portanto, a instituição deve realizar seu papel através de um suporte pedagógico.

Já em relação ao papel do Estado, fica bem claro na constituição brasileira que a educação é um direito de todos e é dever do governo fornecê-la de forma igualitária e justa para toda a população. Este papel é desenvolvido através políticas públicas a fim de proporcionar o acesso e manutenção do aluno no Ensino Superior, foram discutidas algumas delas como o PROUNI e o FIES, que de maneira conjunta contribuíram para maior acesso dos estudantes de baixa renda no Ensino Superior e que apesar das falhas ainda encontradas, ajudaram na democratização do Ensino Superior.

Conclui-se, então, que a classe econômica é um fator de grande impacto na inserção, desenvolvimento e permanência do aluno no Ensino Superior no Brasil. Vários fatores contribuem para que essa realidade ainda se mantenha no Brasil e a possível solução que se traz é que os sujeitos envolvidos neste contexto, como o próprio aluno, a família do

aluno, os docentes, as Instituições de Ensino Superior e as políticas públicas governamentais devem se articular de maneira integrada para amenizar estas diferenças e proporcionar um futuro mais democrático para a educação superior brasileira.

Referências

ALMEIDA, S. S. **A importância do Fies na garantia do direito ao ensino superior.** XV Colóquio internacional de gestão universitária – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata – Argentina, dez. 2015.

ANDRADE, Cláudia. **Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas.** Aná. Psicológica, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 255-267, abr. 2010.

ANDRIOLA, W. B., ANDRIOLA, C. G., y MOURA, C. P. **Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará.** Julho 2006.

ARAÚJO, A. M. **Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização.** Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4(2), 132-14, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE PESQUISA. 2009, Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?SectionID=84>, acesso em 02.05.2019.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.** *Avaliação*, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio. **A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social.** Sustainable Business International Journal, n. 9, ago. 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior**; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o plano nacional de educação e da outras providências**. Diário Oficial da [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1.

CAMPOS, Douglas Aparecido de. A avaliação da educação superior diante de uma colonialidade do saber e do poder: a participação política discente. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 179-199, abr. 2017 .

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 123 p. (2008).

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, abr. 2019.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93-99, 2006.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 62, jan./mar, 2009, pp. 9-24, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil. 2009.

KNOP, Márcia; COLLARES, Ana Cristina Murta. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Soc. estado.**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 351-380, maio 2019.

LUCAS, S. R. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. **The American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.

MARTELETO, Leticia; MARSCHNER, Murillo; CARVALHAES, Flavio. "Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil". **Research in Social Stratification and Mobility**, 46(Part B): 99-111. 2016.

MENDES, Olenir Maria. Currículo e avaliação na educação superior. São Paulo: Junqueira & Marin, p.175-197, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília, 2018.

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in irish education, 1921-75. **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.

RANIERI, N. B. S. **Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

RAWLS, J. **Uma teoria da Justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RIBEIRO, C. A. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. **Estratificação educacional entre jovens no Brasil:1960 a 2010**. In: ARRETCHE, M. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2015. p. 335-364. 2015.

SANTIAGO, P. *et al.* **OECD thematic review of tertiary education: synthesis report**. Paris: OECD, v. 2, 2008.

SANTOS, Sandra Carvalho. **O processo de ensino- aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 8, n.1, jan./mar. 2001.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; NUNES, Adriana de Souza. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, ago. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior:

contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, dez. 2017.

SWANSON, J. L.; Fouad, N. A. **Career Theory and practice: learning through case studies**. London: Sage publications. 1999.

TORCHE, Florencia; COSTA-RIBEIRO, Carlos. Parental wealth and children's outcomes over the life-course in Brazil: a propensity score matching analysis. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 30, p. 79-96, 2012.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola. **Cadernos de Educação**, v. 32, p. 105-122, jan./abr. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história na educação superior no Brasil. **Ensino em-Revista**, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO CAMPO E A (RE) INSERÇÃO DOS SUJEITOS NA ESCOLA E NO MERCADO DE TRABALHO

Rodrigo Guedes de Araujo¹

1 Introdução

A Educação de jovens e adultos (EJA) como construção sociocultural e educacional surge como condição necessária e com objetivo de garantir aos sujeitos a igualdade de oportunidade de acesso à educação condição *sine qua non* para o pleno exercício da cidadania, das práticas sociais e para o mundo do trabalho.

Assim, percebemos a EJA como modalidade de educacional com princípio educacionais e que através de sua proposta curricular buscam através de seus recursos didáticos e pedagógicos oportunizar os sujeitos da educação de jovens e adultos às necessárias condições para seu ingresso no mundo do trabalho. Pensar nesta relação entre a educação e o mundo do trabalho quando e através dos saberes escolares, da produção e da reprodução dos conhecimentos científicos e tecnológicos quando afirma que o conceito de trabalho enquanto atividade teórica – prática é o princípio educacional inerente a escola primária.

Para melhor compreender esta dinâmica e relação entre a educação de jovens e adultos e a reinserção de sujeitos na escola e mercado de trabalho, realizamos uma pesquisa com abordagem essencialmente

1 Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Bolsista Fundação de Amparo à pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. Especialista em Direitos Sociais do Campo – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Conhecimento, Política e Desenvolvimento – UNEB – Bahia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. E-mail: pedagogodaterterra@gmail.com

qualitativa, utilizando-se como tipologia a revisão bibliográfica.

Desse modo, a categoria trabalho e suas contradições assumida neste artigo é compreendida a partir das ideias de Marx (1983, p. 202) quando define trabalho como “um processo de que participam homem e a natureza, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla, seu intercâmbio material com a natureza e suas formas”.

De forma organizacional este artigo está dividido em seções que dialogam entre si, sendo elas: introdução, referencial teórico, considerações finais e referências. Na primeira seção ou parte deste artigo tratamos do contexto histórico da educação de jovens e adultos (EJA) do campo no Brasil, traçando um breve panorama das políticas educacionais já instituídas no país. Na segunda seção realizamos algumas reflexões sobre as mudanças ocorridas nas relações do mercado de trabalho ao longo de sua história, bem como suas implicações e condições para entrada e permanência de jovens e adultos no mercado de trabalho. A terceira que versa sobre temática empregabilidade, refletimos sobre este conceito que surgiu ainda na década de 1990 com o objetivo de criar novos mecanismos no mercado de trabalho. E por último, realizamos as considerações finais ressaltando as relações entre a temática da EJA e o mercado de trabalho.

2 Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica instituída através da Constituição Federal Art. 205, que afirma: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso e permanência na idade própria” (BRASIL, 1989, p. 99) e da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9394/1996 Art. 37 parágrafos I e II.

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos compreendida aqui na perspectiva da Educação do Campo é uma modalidade da educação básica, esta que durante sua história passou por uma série de compreensões quanto aos seus conceitos teóricos – metodológicos. Sobre este prisma

compreendemos a EJA como uma construção de uma política pública que se dar pela disputa ideológica, política e econômica na qual estão envolvidos diversos grupos sociais, que através da correlação de forças conquistam seus objetivos.

Sobre um olhar histórico da educação de jovens e adultos nos mostra que a EJA no Brasil teve e tem forte e íntima ligação com os acontecimentos sociais, políticos e econômico do país, e por isso ela passou por uma serie de (in) compreensão e concepções quanto ao seu verdadeiro papel frente às demandas educacionais daqueles que por vários motivos não tiveram acesso e a permanencia aos processos formativos escolar propriamente dito. Conforme Soares, Giovanetti e Gomes (2007, p.7) “a educação de jovens e adultos (EJA) é um campo carregado de complexidade que carece de definições e posicionamento claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da educação popular”.

Neste exposto, esta modalidade de educação por muito tempo foi negada aos sujeitos (homem, mulher, jovens e adultos) do campo e da cidade por questões de ordem econômica e social esses por razões diversas não tiveram acesso e a permanencia na educação escolar,, seja no infância, na adolescência ou na juventude (ARAÚJO, 2013). Nesse sentindo Freire (2005, p. 9) afirma que “a sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe profundas injustiças á grande parte do terço para o qual funciona é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista sob o ângulo da luta política.

Corroborando com Araújo (2013) compreendemos que a educação de jovens e adultos no contexto das lutas sociais do campo surge como respostas ao silenciamento do governo frente às demandas educacionais para essa população, bem como uma necessidade de prosseguimento de suas lutas sociais.

Destarte, ao analisar a trajetória da educação de jovens e adultos desde o princípio, ou seja, desde a invasão dos Portugueses ao Brasil já é possível perceber os equívocos no que tange a educação de jovens e adultos, pois ao invés de “ensinar” (enquanto ação educativa) os Portugueses se utilizavam deste mecanismo para pregar seus princípios

religiosos e difundir o Catolicismo como instrumento de dominação e subordinação sobre aqueles que já habitavam essas terras, neste caso os povos indígenas. Para Haddad (2000, p 109) “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”.

Nesse entendimento buscaremos na próxima seção identificar que são esses jovens e adultos que estão voltando aos bancos escolares e quais suas as principais motivações para esse retorno ou reinserção no espaço escolar.

3 A reinserção de jovens e adultos aos espaços escolares

A Educação de jovens e adultos (EJA) é constituída de pessoas de idade elevada, e que depois de algum tempo retorna à escola em busca do que lhes foi tirado ainda na infância: o direito de estudar. Jovens e adultos que por uma série de motivos precisaram abandonar a escola, no ensino regular, e que na sua maioria são pessoas de baixa renda, nascidas em famílias numerosas, cuja subsistência necessitou de mão de obra de todos desde cedo, pessoas estas que vivem em favelas, bairros, área rural e nas periferias das grandes cidades.

O perfil e trajetória do educando e da educanda da EJA é aquele jovem e/ou adulto que não teve oportunidade ao processo de alfabetização, que busca uma nova chance de recomeçar e/ou concluir seus estudos, mas que, na sua maioria ficam divididos entre o desejo de retornar a escola e a necessidade de trabalhar, pois, ao voltar à instituição escolar esses jovens enfrentam as aulas geralmente no horário noturno, encarando assim novamente muitas dificuldades para permanecer, uma vez que, na sua totalidade são homens e mulheres que têm uma longa jornada de trabalho diariamente. Segundo Arroyo (2014, p. 33):

Os jovens e adultos e até as crianças e adolescentes populares que se fazem presentes nas escolas e os coletivos em ações e movimentos aprenderam a disputar não só concepções, mas as instituições que legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias. Disputar as cercas que protegem saberes e pedagogias como legítimos, válidos e segregam outros como ilegítimos

Por este pensamento compreendemos que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos é sobre tudo refletir sobre a enorme diversidade existente, uma vez que, em sua maioria são jovens das camadas populares, inseridos no mercado de trabalho, alguns já possuem famílias e, tem em comum a realidade de que em dado momento da vida foram impedidos de prosseguir seus estudos.

É edificante destacar que, apesar dessas pessoas terem todos os motivos que dificultam o retorno à escola, elas retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhes são colocados para construir uma trajetória bem-sucedida. Percebe-se então que esse esforço é para alcançar o objetivo traçado por eles, que de acordo com os dados obtidos através da aplicação do questionário é a aquisição da leitura e da escrita, pois, os sujeitos dessa modalidade de ensino consideram o domínio de saber ler e escrever de fundamental importância para uma boa vivência social.

Desse modo, esse voltar aos bancos da escola representa a chance que, mais uma vez, esse jovem/adulto está dando ao sistema educacional de considerar a sua existência social, cumprindo o direito de todo cidadão que é: ter acesso à escolaridade. A esse respeito alguns autores destacam a importância da Valorizar e respeitar as diferenças na Educação de Jovens e Adultos é essencial para que os educandos reconstruam a sua trajetória de escolarização, ressignificando as marcas e percalços de uma escola que uniformiza a todos.

Nesse cenário, percebe-se que o público da EJA são pessoas que não tiveram a oportunidade quando menores de frequentar uma instituição de ensino, por diversos motivos, entre os quais os mais frequentes são: ter que ajudar na renda familiar e desempenhar determinadas tarefas domésticas rurais ou urbanas.

No caso específico da educação de jovens e adultos aqui compreendido na perspectiva da educação de jovens e adultos do campo entendemos que sempre existiu uma relação de negação do direito visto que a educação historicamente foi concebida como elemento necessário para desenvolvimento humano, bem como para a democratização do conhecimento socialmente construído. Porém esta premissa não se aplicou aos homens e mulheres do campo, sob a falácia de que estas pessoas não

precisavam de educação para viver e permanecer no campo. Esse descaso com a população do meio rural não está simplesmente ligado às políticas educacionais, mas em todas suas dimensões políticas, econômicas, sociais e ambientais.

Nesse sentido, no processo educacional, até o final do referido século XIX, não havia uma proposta de educação específica para o homem camponês, pois a escolarização deste tinha como referência o que já vinha pronto da cidade, incluindo aí a educação de adultos.

Nestes termos, a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade educacional entendida como práticas educativas escolares e não escolares desenvolvidas com e para os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Estes, que historicamente foram alijados do processo educacional construída social, histórico e culturalmente. E diante deste contexto de negação do direito a educação Araujo (2013, p. 250) ressalta que a “educação de jovens e adultos no contexto das lutas sociais do campo surge como necessidade de seguimento das lutas nas suas diversas dimensões e desenvolvidas por suas organizações sociais”.

Afirma seus defensores que a negação do direito a educação aos povos do campo e demanda real de oportunidade à educação foram os principais instrumentos mobilizador dos movimentos sociais do campo pelo direito a educação. Dessa maneira, a EJA no campo tem se constituído enquanto resposta entre as principais demandas por escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo organizados em seus respectivos movimentos sociais.

4 O mercado do trabalho e suas transformações socioculturais

A relação entre a educação de jovens e adultos com mundo do trabalho tem sido algo marcante no campo educacional brasileiro nas últimas décadas. Cabe-nos aqui delinear sobre esta importante relação que já vem se configurando com uma das estratégias nas políticas de educação do Brasil.

Neste universo é mais que necessário pensarmos sobre o que compreendemos como trabalho propriamente dito e qual a sua relação com os jovens e adultos que frequentam a EJA. Neste sentido, a

historiografia da temática trabalho, nos mostra que passou por uma série de transformações e compreensões de forma que ele foi se modificando e estruturando nas formas e organização.

Desse modo, o conceito de trabalho até os dias de hoje foi amplamente discutido no campo teórico e por vários autores, dentre eles Karl Marx e Engels que pautou o trabalho no seu sentido mais amplo, segundo eles “a própria produção da vida material de modo a satisfazer as necessidades básicas e funda de mentais do ser humano enquanto ação – trabalho como forma de se humanizar-se através da dimensão social do trabalho”. Segundo Karl Marx (1983, p. 149):

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as formas naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-lo, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...].

Diante desse pensamento Marx percebemos, de forma bastante evidente, que as principais características do trabalho que ao longo da histórica vem sofrendo uma série de mudanças no que tange seus conceitos, estrutura organizacional.

Destarte, a organização social do trabalho apontado por Ferreira (2006) diz que “trabalhar extremamente natural a espécie humana, sendo este o produto e construtores sociais que têm uma história, como fruto das relações humanas”. Corroborando com esta discussão Hobsbawm (1998) considera que o modo de produção corporifica qualquer programa particular de produção [...] e também um conjunto específico historicamente determinado de relações sociais mediante o qual o trabalho é alocado para arrebatar energia da natureza por meio de ferramentas, habilidades, organização e conhecimento.

Nesta linha de raciocínio a compreensão sobre mundo do trabalho tem sua dimensão ampliada visto que os processos de construção histórica, o ser humano se humanizar conforme Costa (2006) nas relações desenvolvidas com a natureza, com os outros homens e com a produção

dos bens para a sua sobrevivência realizada pelo trabalho, sendo o trabalho a principal diferença entre o homem e o animal.

As mudanças e transformações ocorridas nas principais características do campo trabalho e de seu lugar na vida das pessoas percorreram um caminho que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade atual (FERREIRA, 2005, p. 69). De acordo com esta autora, esses processos são históricos e carregados de conflitos, pois acredito que tudo isso passa pela produção artesanal para a manufatura e maquinofatura, sendo estes dois processos históricos dolorosos onde seres humanos foram privados do controle sobre suas vidas e seu trabalho, sendo estes levados ao trabalho assalariado de maneira brutal, processo este que não era visto como natural ou digno de trabalho.

Contudo, a temática que tem pautado as relações de trabalho na sociedade capitalista tem sido a empregabilidade como estratégias de entrada, permanência e sucesso no mundo de trabalho. Tema este que abordaremos na seção que segue.

5 Entre as faces do emprego/desemprego e do trabalho

As formas de emprego no seu contexto histórico tem assumido diferentes concepções e entendimento. Aqui vale destacar as algumas categorias de emprego, trabalho e empregabilidade. Para Gentili (2005) a empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir de 1990, sendo ela definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinada a diminuir os riscos sociais dos agrave tormentos deste final de século que foi o desemprego.

Assim, durante a década de 1990, o que se percebia era uma forte tendência a caracterizar a empregabilidade o futuro, na perspectiva de conseguir um emprego e, sobretudo, de se manter nele. Segundo Oliveira e Almeida (2009) a educação durante este processo passou a ser uma mercadoria disponível para comprar no mercado. “A força de trabalho é uma mercadoria como qualquer outra, embora tenha uma característica que a distingue de todas as outras. É a única mercadoria que capaz de produzir um valor para além do que ela vale” (FERREIRA, 2006).

Ressaltamos assim, que a principal característica da era capitalista

é o fato da força de trabalho ter assumido a forma de mercadoria que pertence ao trabalhador e a partir disso, o trabalho assume a forma de trabalho assalariado. Neste contexto, o trabalho assalariado se torna um novo mecanismo de uso da produção do trabalho como alternativa de superprodução e lucratividade. Segundo Costa (2006) a sociedade passou a se constituir de homens trabalhadores e de homens que se empregava da força trabalho dos outros. Se tratando desta relação entre a EJA e o mundo do trabalho considera que os sujeitos que compõe a educação de jovens e adultos são homens e mulheres de cultura e também sobrevivem essencialmente da força do seu próprio trabalho.

Segundo Costa (2006) a sociedade organizada pelo capitalismo colocou pela primeira vez na história o trabalho produtivo no centro da vida social, antes deste processo segundo a autora, o trabalho surgia como uma condição suplementar da existência material da sociedade, ainda sobre o trabalho produtivo em geral ele se utiliza para garantir a repetição, na mesma escala ou em escala ampliada do processo de produção social.

Em suma, esta relação entre o capitalismo e o trabalhador assalariado é estabelecida pela quase e unicamente pela venda e compra da força de trabalho, mediada pelo valor dessa mercadoria. Essa relação perversa se concretiza na medida que o capitalista encontra á sua disposição no mercado a força de trabalho como mercadoria, tornando o homem refém das exigências colocadas para entrada e permanencia no mercado de trabalho. A exigência de uma qualificação profissional é ainda a mais perversa, pois impõe a esses sujeitos a culpa e responsabilidade de não conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Vale ressaltar que nem sempre a escolarização é garantia de igualdade de oportunidade de emprego nesta sociedade capitalista, visto que as relações de trabalho implicado neste processo é extremamente complexa bem com marcada pelas desigualdades de gênero, sociais e trabalhistas.

Essas exigências impostas para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho é uma das principais motivações para o retorno de jovens e adultos aos bancos escolares. Neste caso, a educação nesse cenário conforme destaca Ianni (2005) é vista como um investimento na promessa de que, quanto mais a classe dominante investir, maior o retorno produtivo de seus trabalhadores.

Nesta configuração a escola passa a ter ainda maior importância nesse contexto, pois cabe-lhe o papel da formação da mão de obra para esse projeto societário que consiste em conformar o trabalhador às novas configurações do mercado. Segundo Oliveira e Almeida (2009)

[...] os processos educativos, incluindo a educação de jovens e adultos foram modificados em cada modelo de produção, no atendimento de exigências das empresas, resultando em um investimento que trouxesse um índice maior de produtividade e, por consequência maior lucro.

Nesta compreensão percebemos que a escola e educação sofreu uma série de transformações históricas e sociais com vista a contribuir com mudanças ocorridas na sociedade, principalmente aquelas ocorridas nas relações de trabalhos imposta a escola e a sociedade.

Frigotto (1998) destaca que o papel dos processos formativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, neste contexto “é produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos participativos.” Neste entendimento, a perspectiva adotada na educação, deveria se colocar na condição e busca de uma ideologia política, na qual o núcleo e a participação de baixo para cima, intervindo nas relações de trabalho, de sociedade, se colocando combatentes as idéias pragmáticas e enganosas do modelo neoliberal.

Sem dúvida, este seria o melhor caminho a percorrido pelos processos formativos escolares com vista a superação da fragmentação da formação social, humana e profissional. Ainda caberia a educação a formar com base a emancipação dos sujeitos, onde a formação pudesse integral e que as habilidades e aprendizagens adquiridas pudessem servir a própria existência humana na produção das relações com o mundo do trabalho de forma ética, humana e socialmente.

6 Considerações finais

A relação entre a educação de jovens e adultos com mercado do trabalho tem sido algo marcante no campo educacional brasileiro nas últimas décadas. Cabe-nos aqui delinear sobre esta importante relação

que já vem se configurando com uma das estratégias nas políticas de educação do Brasil.

O histórico das políticas de educação de jovens e adultos no contexto atual nos tem provocados o suficiente para repensar na sua reconfiguração na condição de política educacional mediante os acontecimentos políticos, sociais e culturais e que na verdade esses fatos têm forte relação com a garantia dos direitos à educação.

Desse modo, após realização desta produção consideramos que as principais motivações de jovens e adultos, em retornar aos bancos escolares especialmente as turmas de EJA, estão intrinsecamente ligadas ao cumprimento das exigências do mercado de trabalho habilidades tecnológicas, comunicabilidade e eficiência e de ascensão social e profissional.

As mudanças e transformações ocorridas nas principais características do campo trabalho e de seu lugar na vida das pessoas percorreram um caminho que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade atual. Podemos notar que os processos são históricos e carregados de conflitos, pois tudo isso passa pela produção artesanal para a manufatura e maquinofatura, sendo estes dois processos históricos dolorosos onde seres humanos foram privados do controle sobre suas vidas e seu trabalho, sendo estes levados ao trabalho assalariado de maneira brutal, processo este que não era visto como natural ou digno de trabalho.

Para nossa compreensão é de que a classe trabalhadora ainda ver na escolar como “lugar de aprender” capaz de lhe li dar as reais e necessárias condições para entrar no mercado de trabalho que a cada dia exige maior qualificação profissional. Ainda podemos considerar que as motivações apresentadas têm viés social e cultural quando na verdade esses sujeitos têm entre as suas razões a vontade de aprender para “ajudar” os filhos, a família e comunidade.

Nesse entendimento, a reinserção de jovens e adultos nos espaços escolares ganham sentido e significados quando estes buscam muito mais que apenas aprender a ler e a escrever, mais, sobretudo o aprendizado de forma ampla e contextualizada capazes de dar reais condições para o

pleno exercício da cidadania e para atender as demandas trabalhistas na qual estão inseridos.

Portanto, acreditamos que pensar as políticas de educação de jovens e adultos e a sua reconfiguração para a reinserção de jovens e adultos na escola e no mercado do trabalho passa necessariamente pelo crivo de uma ampla discussão política capazes de superar a fragmentação dos processos formativos escolares apenas como estratégia do sistema capitalista para a superprodução e a lucratividade que toma o homem e sua força de trabalho apenas como mercadoria.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARAÚJO, Nalva Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO Paulo Alentejano Gaudencio (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**: Lei 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília. Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

COSTA, Claudia Borges. **Educação de Jovens e adultos (EJA) e o mundo do trabalho**: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Ano 10, n. 15 p. 59-83, 2006.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Do direito à educação do campo**: a luta continua! Disponível em: www.marília.unesp/aurora. Dezembro 2009.

FERREIRA, A. D. de Oliveira. Desemprego: de sonho a pesadelo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15 n. 26, p. 67-79, jul./dez. 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo, 2005

FRIGOTTO, M. C. Educação e crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Ed. Vozes. Petrópolis, 1998.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, 2005.

GONÇALVES, Rita de Cássia. Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. In: FERNANDES, Maria Hermínia Lage (Org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Unijuí, 2012.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

HOBSBAWM, E. Marx e a história. In: HOBSBAWM, E. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. Rio de Janeiro: Vitória, 1983.

OLIVEIRA, S. A.; ALMEIDA, M. L. Pinto. Educação para o mercado X educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16 n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

RAMOS, Renata Fornelos d’Azevedo. Juventude e trabalho. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara

C.; SODRÉ, Maria Dorath B. (Org.). **Educação do campo e contemporaneidade:** paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013.

SOUSA. Ana Paula Ribeiro de. **Transformações no mundo do trabalho:** implicações para a educação do trabalhador. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes; GOMES, Nilma Lino (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIQUEIRA, Boccaius André. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. **POIÈSIS – Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**, Tubarão, v. 2, n1, p. 32-34, jan./jun. 2009.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN_s) E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA

Antonio Escandiel de Souza¹
Fábio César Junges²
Vânia Maria Abreu de Oliveira³

1 Introdução

O conhecimento de uma língua estrangeira (LE) tem se tornado cada vez mais imprescindível à medida que o mundo sofre grandes transformações políticas, econômicas e, principalmente, culturais. Desta forma, acompanhar tais mudanças tem sido uma busca constante desde muito cedo e é de suma importância o papel da escola neste processo de transformação.

O ensino de qualquer disciplina envolve uma série de processos de interação entre professor-aluno, e é fundamental a importância de uma metodologia atrativa, lúdica, que desenvolva uma prática de reflexão-ação. Nessa perspectiva, o ensino de uma LE no currículo escolar necessita de uma maior atenção por ser uma disciplina que aborda aspectos culturais desconhecidos ou pouco conhecidos. Para que o ensino seja eficaz, é fundamental que o professor tenha um conhecimento aprofundado, que se mantenha em constante atualização e esteja atento ao conhecimento prévio dos alunos, assim, ensino e troca de informações poderão ser uma forma eficiente de aprendizagem.

-
- 1 Doutor em Linguística Aplicada. Docente no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ.
 - 2 Doutor em Teologia. Bolsista PNPd/CAPES no Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ.
 - 3 Doutora em História. Docente no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ.

Apesar da existência de um documento nacional que fornece orientações necessárias para o bom aproveitamento do ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sabe-se que este documento nem sempre é analisado pelos educadores, o que pode resultar em aulas que não atingem as metas propostas para o ensino da LE. Diante disso, considera-se necessário um estudo que aponte, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), possíveis propostas alternativas no sentido de promover melhorias na qualidade do ensino de LE (inglês).

2 O ensino da língua estrangeira (Inglês) no Brasil

Para que possamos entender o caminho da língua inglesa (LI) no Brasil é necessário reconstituir sua trajetória. Segundo Chaves (2004), a LI e o Brasil tiveram o seu primeiro contato em meados de 1530, através de um traficante de escravos conhecido como Willian Hawkins, que desembarcou em terras brasileiras e fez contato com os nativos. Tal aventureiro abriu as portas comerciais do tráfico negreiro no Brasil, atraindo outros comerciantes e, assim, o idioma inglês veio a se estabelecer e criar raízes.

Mas só em 1654, com muitas transações comerciais entre o Brasil e a Inglaterra, é que o relacionamento entre estes dois países se estreitou. Com o tratado imposto pela Inglaterra, reservando a marinha britânica o monopólio das mercadorias inglesas, rompeu-se o domínio português no Brasil. D. João VI fuge para o Brasil e é apoiado pela Inglaterra.

A mudança da corte para o Brasil trouxe mudanças significativas e que alterariam todo o funcionamento da vida brasileira, entre estas mudanças estaria o idioma. Surgia a necessidade de entendimento (comunicação) entre brasileiros e ingleses. Neste contexto que, de acordo com Chaves (2004, p. 5), “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido”.

No entanto, foi só com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, que a língua inglesa se tornaria parte integrante na vida brasileira. D. João VI ordenara a criação de duas escolas, uma francesa e outra inglesa. Por considerar de suma importância esses idiomas, D. João VI assevera a necessidade de conhecer a elegância de tais idiomas,

demonstrando assim que as línguas deveriam ter também caráter cultural e não apenas prático. Mesmo assim, o inglês continuou como medida prática, sendo que restringia seus objetivos a necessidades imediatas, onde o francês ganhou ares de maior importância e era extremamente necessário tê-lo para ingressar em uma academia. As línguas modernas, como eram chamadas, estavam definitivamente tomando o lugar do latim. Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, muitas mudanças foram estabelecidas na sociedade brasileira.

Alguns desses avanços, tais como a imprensa, museus, bibliotecas e academias, que ofereciam cursos de medicina, comércio, agricultura, química, arquitetura e desenho técnico. Tais cursos destinados a uma elite da Corte como tradição de uma educação de cunho aristocrático, formavam profissionais para acompanhar a abertura do comércio com países amigos e para criar um ambiente adequado para a presença da família real (TEIXEIRA, 2008, p.12).

Só em 1889, com a Proclamação da República, as línguas inglesa e alemã passaram a ser opcionais nos currículos escolares e somente no final do século XX tornaram-se obrigatórias em algumas séries.

À frente das relações exteriores estava o Barão de Rio Branco, que uniu os laços entre a legação brasileira e a embaixada em Washington, surgindo aí uma grande e importante “amizade” comercial. Esta amizade foi mantida pelos sucessores do Barão, o que possibilitou, segundo Teixeira (2008, p. 14), “a formação de um paradigma americanista que afetou nossa política, economia, e também nossa cultura”.

Em 1920, com a chegada do cinema falado, acentuou-se a influência do idioma inglês e com tamanha mudança, foi necessária a modernização na educação e suas forma de ensino. No ano de 1942, na reforma Capanema, matérias como Latim, Francês e Inglês faziam parte no antigo ginásio, já no colegial o Espanhol veio a substituir o Latim.

A lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB), em 1961, retira a obrigatoriedade do ensino de LE no colegial e deixa a cargo dos estados a opção pela inclusão nos currículos das últimas quatro séries do estado. De acordo com a LDB, de 1996, fica clara a necessidade de uma LE no Ensino Fundamental, e cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar.

Por reconhecer a grande importância de idiomas estrangeiros é

que a sociedade brasileira proporciona, de alguma forma, o ensino das mesmas. Atualmente, o ensino de língua inglesa nas escolas públicas tem início na primeira série do Ensino Fundamental e se estende até os três anos do Ensino Médio, obrigatoriamente.

Nas escolas particulares, o ensino é disponibilizado em forma de oficinas em turnos inversos aos da aula regular e, em algumas escolas públicas, o ensino de um segundo idioma estrangeiro faz parte da grade curricular. Alunos da rede pública de algumas escolas, têm a possibilidade de escolher entre o inglês ou o espanhol, visto que nos vestibulares e provas do gênero existe a opção de escolha.

Outro fator importante que impulsionou o crescimento da LI no Brasil foi a formação e proliferação dos cursos livres, os quais atendiam, de maneira direta, a ineficiência das escolas públicas, bem como saciavam a necessidade do domínio da língua. Assim, os alunos, matriculavam-se em cursos livres para de fato aprenderem o idioma alvo.

3 Os PCNs e suas proposições para o ensino da LE

São muitas as razões das necessidades de se aprender um segundo idioma e, como já mencionado, a escola pública oportuniza a seus alunos esta aprendizagem. Muito mais que uma disciplina, ela deve proporcionar ao aluno uma liberdade de expressão, onde conseguirá manter uma comunicação com os demais falantes deste idioma. Conforme os PCNs, “a linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo” (BRASIL 2000, p. 6).

No Brasil, a educação básica é orientada por parâmetros de educação, são eles os PCNS, que regulam o ensino e apontam as diretrizes para o mesmo. A língua estrangeira, como matéria obrigatória, também tem seus parâmetros curriculares, e são eles que sugerem como deve ser o ensino de LE na escola.

Os PCNs foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao

processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 2000).

O documento menciona que a maior parte da população é monolíngue, fala apenas o Português, não tem acesso a outros idiomas, fato que justifica a necessidade de uma LE no currículo escolar. Assim, o idioma estrangeiro configura-se como uma possibilidade de aumentar a percepção do aprendiz, tornando-o mais ativo em sua sociedade.

A aprendizagem de uma LE deve garantir ao aprendiz uma competência comunicativa que o engaje e ainda envolva a capacidade de engajar outros no discurso. Este ensino deve levar em consideração o aprendiz, o ambiente e a situação social do mesmo. Os PCNs enfatizam a necessidade de pensarmos no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras como competência abrangente, pois, a língua é um veículo de comunicação, através da qual os povos transmitem culturas, conhecimentos e simples informações.

A sala de aula deve proporcionar ao aprendiz o ambiente propício para a sua aprendizagem, ou seja, um professor com competência para aliar teorias com práticas e que leve o aprendiz a adquirir o gosto pelo idioma. Outro ponto importante é a participação da escola como parte eficaz no aproveitamento em relação à aprendizagem do aluno. Os PCNs (BRASIL, 2000) asseveram o tratamento da linguagem como sendo mais prática que formal.

À escola, cabe a preocupação com o ensino de LE, valorizar os conteúdos e fornecer subsídios para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, pois assim, o aluno se sentirá valorizado e terá mais vontade de aprender. Segundo os PCNs, é na escola que o ensino de LE e demais disciplinas deve ocorrer. Apesar das diretrizes postas pelos PCNs, o que se vê nem sempre é esta valorização esperada e “embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola”.

Ao contrário do que deveria ocorrer, o que na verdade acontece, muitas vezes, é a existência de um descaso por parte da escola, que nem sempre considera o ensino de LE importante. O atual ensino do idioma estrangeiro visa passar regras de gramática e vocabulários da língua, o que, em momento algum, leva o aluno a tornar-se competente na língua-alvo.

Diferentemente, os PCNs (BRASIL, 2000, p.11) evidenciam a LE como ferramenta necessária para a compreensão de mundo e melhor adaptação no mesmo e, sendo assim, basear as aulas em exercícios repetitivos, não contribuirá para com a realidade descrita nas diretrizes:

Nessa perspectiva, a aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna (LEM), no caso a LI, qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferenciar culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual (BRASIL, 2000).

Trabalhar exercícios repetitivos e traduções de textos ajudará o aluno a fixar regras e conhecer vocabulários, mas não os tornarão competentes, e nem ativos na língua-alvo. Essa não competência dos alunos pode ocorrer devido a vários fatores. O fato é que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998).

Para que o tema abordado na aula de LE seja atraente e prenda a atenção do aprendiz de uma forma voluntária, cabe ao professor a escolha de temas que tenham a ver com a rotina do estudante e, ao mesmo tempo, venham fazer ligação com o mundo e suas notícias atuais. Se a aula é de LE, o assunto deverá ser estrangeiro, mas deve ser abordado de uma forma familiar.

Nesse sentido, o ensino de LE deve incorporar a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da linguagem, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social (BRASIL, 1998).

4 Considerações finais

Por fim, diante do quadro atual do ensino de LE e as diretrizes dos PCNs, evidencia-se a necessidade de uma reestruturação na sala de aula, onde os PCNs sejam efetivamente aplicados e o ensino de LE receba seu devido valor, pois assim, o aprendiz não necessitará recorrer a cursos particulares. Os PCNs destacam a necessidade da participação da escola neste processo, ao afirmar que cabe à escola o esclarecimento das relações existentes, a indagação de suas fontes, à consciência de sua existência, o reconhecimento de suas possibilidades, a democratização de seus usos (BRASIL, 2000).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade do engajamento da escola e da comunidade escolar neste processo onde o ensino deve abandonar a visão fragmentada por meio de uma lista de conteúdos gramaticais. Para um ensino competente, para formar falantes competentes, é preciso de um ensino sistêmico e bem elaborado. O aprendiz deve ser participante direto no processo, onde ele, o professor e demais colegas, venham a crescer nas trocas de informações sobre os assuntos expostos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil**: para inglês ver ou para valer? Monografia de Especialização. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

TEIXEIRA, M. **O inglês na educação profissional técnico de nível médio e o mercado de trabalho no Brasil contemporâneo.**

Dissertação (Mestrado em educação, comunicação e administração) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2008

Escola e Universidade: Cercanias da pesquisa

No ato de escrever um dos interlocutores é um leitor ausente e desconhecido, apenas virtual, o que deixa o outro, o escrevente, em extrema solidão, entregue a si mesmo e ao estar sozinho na própria casa ante uma imensidão vazia, sabendo-se, no entanto, espiado e policiado. Leva-o a morrer em si mesmo, como diria Rousseau, para se descobrir vivo.

Por isso escrever é preciso, para encontrar-se a si mesmo sendo mais forte do que se é, para a longa e tortuosa busca do Outro de um desejo mais paciente. Importa em duplo desconhecimento: o do que somos e podemos e o de outrem que misterioso nos aguarda. Trabalhado pela dívida inaugural da criação, o escrevente busca achar-se, descobrir-se, dizer-se para além das circunstâncias imediatas.

(Mario Osorio Marques)

