

IZANDRA FALCÃO GOMES
JARLES LOPES DE MEDEIROS
MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES
(ORGANIZADORES)



POLÍTICAS EDUCACIONAIS:

DEBATES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE,
CURRÍCULO E DIDÁTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hildebrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salette Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

IZANDRA FALCÃO GOMES
JARLES LOPES DE MEDEIROS
MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES
(ORGANIZADORES)



POLÍTICAS EDUCACIONAIS:

**DEBATES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE,
CURRÍCULO E DIDÁTICA**



1ª Edição
Fortaleza - CE
2021

Políticas educacionais: debates sobre formação docente, currículo e didática

© 2021 *Copyright by* Izandra Falcão Gomes, Jarles Lopes de Medeiros e Marcos Adriano Barbosa de Novaes

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão

Imagem de capa

El Conjuero - Francisco Goya (1797)

Capa e Diagramação

Narcelio Lopes

Revisão de Texto

Jarles Lopes de Medeiros

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Políticas educacionais [livro eletrônico] :
debates sobre formação docente, currículo e
didática / Izandra Falcão Gomes, Jarles Lopes de
Medeiros, Marcos Adriano Barbosa de Novaes,
(organizadpres). -- 1. ed. -- Fortaleza, CE :
Editora da UECE, 2021.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-810-7

1. Educação 2. Práticas educacionais
3. Professores - Formação profissional 4. Pedagogia
5. Políticas educacionais I. Gomes, Izandra Falcão.
II. Medeiros, Jarles Lopes de. III. Novaes, Marcos
Adriano Barbosa de.

22-98016

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais : Professores : Formação
profissional : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Biblioteca - CRB-8/9380

PREFÁCIO

A coletânea “Políticas Educacionais: debates sobre a formação docente, currículo e didática” vem alargar a visão sobre a complexidade que é inerente à educação, levando-nos a rever diversos pontos que são deveras importantes e significativos para a ampliação das tramas que envolvem a formação de graduandos, mestres e doutores que se dedicam a ministrar, a pesquisar e a construir o conhecimento, sem esquecer de revisitar os conhecimentos já absorvidos como base para provocar mudanças e transformações em um tema tão complexo e dinâmico como é a educação.

Todos os assuntos aqui tratados variam seu formato a cada texto finalizado entre conversas, debates, aulas, seminários e congressos, e deseja impulsionar a escrita que anseia por novos rumos, por novas respostas e que nos conduz a novos questionamentos. De fato, cada texto que termina não significa o fim, mas antes um recomeço, uma releitura e uma reinvenção.

O amplo escopo da compilação abrange currículo, formação de professores, inclusão, acessibilidade, educação básica, educação superior, identidade de gênero, educação ambiental, educação de campo, educação infantil, educação especial, enfim, educação de ontem e de hoje que se cruzam, conectam-se e se integram na perspecti-

va de levantar novos fazeres e novos aprenderes a fazer, com ambição de uma educação real e integral com todos e para todos.

A educação, como meio para transformar o homem, e, com ele, a sociedade, é o alvo de diversos setores que buscam, cada um a seu modo, moldá-la e adequá-la aos seus propósitos, o que torna essencial, cada vez mais, escrever, reescrever, rever, criar, recriar e disseminar o assunto das mais variadas formas, a fim de alcançar, para além dos bancos de faculdades e universidades, a escola básica e todos os lugares informais cuja proposta desse livro abrange.

Falar de educação é falar de transformação pessoal e social, e embora a educação sozinha não possa fazer essas mudanças, ela indica caminhos, muitas vezes dentro de visões conflituosas, que podem se conectar para efetivá-las. Sabemos que a educação é um processo em constante mutação e que se encontra em constante luta, encontrando inúmeras resistências de todos os lados. A saber, desses momentos de resistência é que surge a esperança, que busca mudanças daqueles que não as querem e mesmo daqueles que buscam neutralidade, algo que não existe na educação, e que nos leva a lutar e a enfrentar as diversidades que se dão ao longo de séculos.

Tentamos, a todo momento, compreendermos o objetivo e o significado da educação e da escola e como nos adaptarmos a tantas e inevitáveis mudanças que a circundam através das inovações tecnológicas que adentram a ela e que não tem mais volta, afinal, o futuro, espe-

cialmente o futuro tecnológico, abre caminhos para um repensar e um refazer da educação e da escola. Em meados do século XX surgiu diversos programas tecnológicos que foram adaptados para o ensino e que são usados como ferramentas que permitem repensarmos tempo e espaço na formação do homem e para o homem. A sala de aula amplia seus espaços e saberes numa sociedade cada vez mais conectada, estreitando as relações sociais e exigindo dos professores, alunos e instituições novas competências e habilidades.

Logo, falar, discutir, debater e indicar resultados através dessa coletânea de artigos aqui, tão bem propostos e com temáticas pertinentes, possibilitará a construção de novos horizontes, lembrando que é preciso, acima de tudo, o comprometimento de todos pela educação, pois do aprender e do ensinar dependemos todos.

A proposta deste livro para os nossos dias contribui, ainda, para melhorar a qualidade da relação entre os temas propostos, assim como a reflexão sobre o desgaste social e também psicológico da própria educação, tão bombardeada na atualidade, e, em particular, professores e instituições que vêm perdendo os seus prestígios, seus valores, ficando reféns de políticas neoliberal, de privatizações inescrupulosas.

Nesse contexto, é de suma importância que particularmente o professor não perca sua função mediadora dentro do processo de ensino-aprendizagem e do próprio processo de escolarização que perpassa diversas transformações, com destaque para a formação do professor que

a todo instante precisa estar se recriando, reinventando-se, assim como as instituições públicas que buscam, de fato, atender à formação do homem como um todo, seja de qualquer gênero, etnia, condição social, o qual queira e busque por essa educação, e que, acima de tudo, a encontre.

No século XXI, acredita-se que, no futuro, a escola não será apenas a sala de aula com quatro paredes frias, mas uma escola que remonte a ideia proposta por Platão que concebeu na Paidéia a construção do “[...] Homem como formação da alma [...]”; indo além de uma formação integral, tendo-se início ainda criança, formando homens distintos e livres, com formação moral, social, espiritual e ética para o hoje, para o futuro, para o agora, mas principalmente para se relacionar e viver em harmonia com o próprio homem. Utopia talvez, mas temos e precisamos que acreditar ser possível e tangível.

É nessa perspectiva que esta coletânea vem nos apresentar as diversas vertentes sobre a educação não para atingir com o propósito de atingir uma uniformidade de pensamentos, mas promover uma unidade na diversidade. Na verdade, essa diversidade nos levará ao equilíbrio para que, de fato, conquiste-se uma educação para todos, com qualidade, como um jogo de quebra-cabeça no qual cada peça nos levará a contemplar o todo construído a várias mãos.

Parabenizo a todos os autores e organizadores que diante das atuais circunstâncias pela qual a educação está passando, vivendo momentos de desvalorização e incre-

dibilidade, prosseguem lutando, resistindo e acreditando em seu valor de transformação e contribuindo para formação do homem, não para um futuro longínquo, mas para o hoje. Bem como gostaria de agradecer e me sinto lisonjeada em poder apresentar tantas perspectivas para que se efetivem, de fato, e de verdade, por meio destes escritos, que ao se materializarem nestas palavras ampliam a força e a luta em busca de provocar mais e mais reflexões que podem gerar, assim, mudanças, embora saibamos que existem diversas pedras no meio do caminho, como diz o poeta, mas que, nesse processo, impulsiona-nos a continuar lutando e acreditando na educação como meio para as transformações para que o homem se torne um ser capaz de nunca deixar de acreditar em si como força propulsora dessas transformações, que devem começar em cada um, como a peça do quebra-cabeça que não se completa sozinha.

Simone Vieira de Mesquita

Doutora em Educação Brasileira – UFC
Linha da Educação Comparada - LHEC/UFC

Sumário

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

APONTAMENTOS CRÍTICOS CONTRA O PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE 15

Maria Kaliane Quaresma Parnaíba, Maria Núbia de Araújo e Francisco Glauber de Oliveira Paulino

DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DA DOCÊNCIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-PRÁTICA 33

José Álbio Moreira de Sales, Marcos Antonio Rocha de Lima, Iany Bessa Silva Menezes e Sinara Socorro Duarte Rocha

BRASIL, FINLÂNDIA E SINGAPURA: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL 50

Marcos Adriano Barbosa de Novaes, Johnantan Santiago Moura e Maria do Socorro Sousa e Silva

DOCÊNCIA E CONHECIMENTOS FUNDAMENTAIS À PRÁTICA EDUCATIVA 67

Évaldo Costa Rodrigues e Fernanda Maria da Serra Costa

EXPERIÊNCIA UTILIZANDO A PLATAFORMA AVACED COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO – CREDE 1 85

Suiane Costa Alves, Francisco Halyson Ferreira Gomes e José Elisberto de Araújo e Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA URCA: ALGUNS APONTAMENTOS 103

Cícero Joaquim dos Santos, Ana Cristina de Sales e Maria Arleilma Ferreira de Sousa

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REFLEXÕES E APRENDIZADOS DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO 119

Diana Nara da Silva Oliveira, Ana Cristina Lopes Costa e Edineide Maria Maia da Silva de Holanda

**A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA..... 137**

Cibele Silva Pitombeira e Izandra Falcão Gomes

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENSINO FUNDAMENTAL DO CUR-
SO DE PEDAGOGIA: DA PREPARAÇÃO TEÓRICO-VIVENCIAL HU-
MANA AO RELATO DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVO 155**

Paula Pereira Scherre e Marly Medeiros de Miranda

CAPÍTULO II

CURRÍCULO, ESCOLA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**ANÁLISE DA DEGRADAÇÃO AMBIENTAL DA LAGOA DO MINGAU
– MARACANAÚ/CE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA MULTIDIS-
CIPLINAR 173**

Eduardo Viana Freires e Suiane Costa Alves

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR: POSSIBILITANDO CONDIÇÕES
EQUITATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO 187**

Bruno Pinto Freire, Maria Roseane Araújo de Paulo e Wanda Elayne Alves Ribeiro

**A MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO NO ENEM E NO SPAECE: A
BUSCA POR UM DIÁLOGO..... 198**

Ana Geovanda Mourão Rezende, Caetano Roberto Sousa de Freitas e Suiane Costa Alves

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊN-
CIA DO PROGRAMA PAIDEIA CIDADE EDUCADORA 217**

Polliana de Luna Nunes Barreto, Francione Charapa Alves e Sayron Rilley Carmo Bezerra

**A FILANTROPIA EMPRESARIAL E SEU PAPEL NAS DIRETRIZES
EDUCACIONAIS: A PEDAGOGIA EMPRESARIAL E A INTERVEN-
ÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES..... 238**

Stephanie Barros Araújo, Helena de Araújo Freres e Maria das Dores Mendes Segundo

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA
ESCOLA DO CAMPO DE OCARA, CEARÁ..... 255**

*Nara Lucia Gomes Lima, José Wandsson do Nascimento Batista e Thalia de Oliveira An-
dré*

CAPÍTULO III
POLÍTICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA PARA O PRESENTE: FRANCISCO FERRER Y GUARDIA, MÁRTIR DA EDUCAÇÃO..... 270

Francisco Robson Alves de Oliveira

A ESCOLA SEM PARTIDO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO BRASIL..... 287

Igor Francisco Barros Silva Dias e Francilda Alcantara Mendes

CONSERVADORISMO, CIÊNCIA E RELIGIÃO: O FREAK SHOW DA POLÍTICA BRASILEIRA..... 305

Jarles Lopes de Medeiros e Gisafra Nazareno Mota Jucá

REMINISCÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FRANCISCA CLOTILDE NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA DE ARACATI..... 332

Vanessa Pinto Rodrigues Farias

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL E FORMAÇÃO HUMANA: ROMPENDO OS GRILHÕES..... 351

Stephanie Barros Araújo, Raquel Pereira de Moraes e Pedro Rafael Costa Silva

AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI E O ESVAZIAMENTO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA..... 366

Sirneto Vicente da Silva, Lúcia Helena de Brito e José Eudes Baima Bezerra

BASE OU CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA DA BNCC ... 384

Alana Kelly Rodrigues Lima e Marcos Adriano Barbosa de Novaes

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (ProNEA) E AS “ESCOLAS SUSTENTÁVEIS” COMO RECOMENDAÇÃO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS 406

Iara Saraiva Martins, Francisco Raphael Cruz Maurício e Jéssica Ellen da Rocha Silva

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

CURRÍCULO E GÊNERO: A FABRICAÇÃO DA DIFERENÇA E A RESISTÊNCIA NA ESCOLA..... 423

Izandra Falcão Gomes, Lígia Luís de Freitas e Maria Leudysvania de S. L. Gadêlha

A INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE ÀS MARGENS DE SUA EFETIVAÇÃO 442

Dirceu Farias Firmino, Antoniele Silvana de Melo Souza e Lia Machado Fiuza Fialho

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NO FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA DAS FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL..... 462

José Edicarlos Araújo

IDENTIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR DE DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS..... 479

Jessyca Barbosa Duarte e Gisafra Nazareno Mota Jucá

OS IMPACTOS DAS RELAÇÕES DE PODER SOBRE AS MULHERES NAS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO DE NARRATIVA FEMININA EM FORTALEZA 497

Maria Helena Rodrigues Campelo e José Cristiano Lima Pereira

O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO..... 514

Juliana Alice Costa Freire e Jarles Lopes de Medeiros

SOBRE OS AUTORES..... 537

CAPÍTULO I

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

APONTAMENTOS CRÍTICOS CONTRA O PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Maria Kaliane Quaresma Parnaíba
Maria Núbia de Araújo
Francisco Glauber de Oliveira Paulino*

Introdução

O ensaio em tela, sobre o pragmatismo na formação de professores trata-se de um processo de investigação iniciado na graduação em Pedagogia, conforme Parnaíba (2013), busca compreender a relação entre teoria e prática na formação do Pedagogo. Este estudo apresenta determinações para a formação de professores no processo de reprodução do capital, após a reforma do Estado brasileiro realizada na década de 1990.

A observação realizada na formação inicial, das disciplinas obrigatórias e optativas, de modo geral, nos indicou que os estudantes do curso de licenciatura em pedagogia demonstram interesse pelas disciplinas práticas ou aplicadas ao passo que não se interessavam pelas disciplinas de fundamentos com a justificativa de que as escolas e instituições de ensino valorizavam mais os conhecimentos práticos e técnicos para o bom logro da função.

Dessa maneira, a formação de professores apresenta dificuldades no que se refere à consistência teórica e ao

aprofundamento nas práticas educativas, constatadas na ampla oferta de cursos de licenciatura aligeirados¹. Estes cursos possuem uma matriz curricular estruturada em disciplinas essencialmente práticas ou restritamente teóricas nas áreas de conhecimento determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n.º 1/06 (BRASIL, 2006), e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Estes documentos constam indicações para que a formação de professores seja realizada preferencialmente a distância.

Exposto isso, constata-se que o pragmatismo presente na formação de educadores é derivado das reformas educacionais realizadas na década de 1990, determinadas pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e seus tentáculos. Essas reformas se localizam no processo de reprodução política e ideológica do capitalismo, decorrentes da crise estrutural ocorrida entre 1968 e 1970, bem como da implantação do neoliberalismo no Brasil pós 1990, segundo Mészáros (2011).

As orientações para a educação baseadas no irracionalismo presente na pós-modernidade se vinculam às teorias que secundariza a função do professor, dando ao aluno a tarefa de construir por si só seu conhecimento com o interesse em formar uma força de trabalho vinculada ao

¹ Os dados do Censo da Educação Superior (2019) mostram que “O número de alunos matriculados em cursos de licenciatura EaD (50,2%) superou o daqueles que estão em cursos presenciais (49,8%). Tanto na rede federal como na rede privada, cursos de formação de docentes a distância são os que têm mais alunos. Pedagogia é a graduação com o maior número de matriculados: 440 mil, 23% dos alunos de EaD nas instituições particulares, e 12 mil, 13% dos alunos de EaD nas instituições públicas federais.

destino da economia para a continuidade e reprodução sócio metabólico deste sistema, conforme Mészáros (2005).

A negação ao acesso dos conhecimentos científicos, em detrimento da valorização do tecnicismo, acarreta prejuízos na atividade docente, uma vez que o professor deve trabalhar a partir de concepções teóricas e relacioná-las com a realidade concreta de seus discentes, assim como nos apresenta Duarte (2006) sobre a educação escolar ser a mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, com a finalidade de promover ensino.

Assim sendo, o texto em tela discute o pragmatismo na formação profissional e humana, considerando o fenômeno da formação docente e suas inter-relações com o processo histórico com base no materialismo histórico e dialético, cuja fundamentação teórica é o pensamento vivo e o caráter inacabado tanto da história quanto da ciência, conforme Marx e Engels (2007).

Nesse sentido, pretendemos submeter o pragmatismo a um exame fundado na crítica materialista, para desvelar os meandros circundantes do conjunto de teorizações vigentes no campo da formação do professor, as quais traduzem uma aproximação com os interesses do capital, sendo assim denominado por Soares (2007a) de praticismo ou de uma perspectiva produtivista, imediatista e utilitária do modelo produtivo atual.

Assim contribuímos para o debate sobre a formação de professores, no intuito de enriquecê-lo em direção a uma formação que valorize o trabalho do professor como sendo o trabalho de ensinar, promover e transmitir

os conhecimentos já produzidos pelo conjunto da humanidade no processo histórico.

Pragmatismo: um breve resgate histórico e conceitual

O fundador do pragmatismo educacional, John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo estadunidense, propôs uma nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica para se pensar à escola na obra *Democracia e educação* de (1959). O autor lecionou em diferentes universidades americanas, principalmente em Chicago e na Universidade de Columbia, na cidade de Nova Iorque na qual trabalhou por 30 anos até sua morte aos 92 anos de idade. Ele realizou inúmeras viagens, palestras e conferências estabelecendo contatos com diferentes culturas e perspectivas de pensamento.

Segundo Franco (2008) sua filosofia é definida como *teoria da experiência*, baseando-se na “troca ativa entre sujeito e natureza”. Para ele, [...] “o sujeito utiliza-se de sua inteligência criativa, controlando a experiência pelo uso da lógica, caracterizada como método científico” (FRANCO, 2008, p. 43), que por sua vez deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, Dewey postula que essa instituição deveria ser um laboratório de experiências científicas com bases democráticas e princípios emancipatórios.

Conforme Soares (2007b), no campo da teoria burguesa, o escolanovismo elabora a crítica à dualidade social e escolar, manifesta-se em defesa da relação entre a educação

e o trabalho com a vida prática. Dessa forma, o pragmatismo, corrente mais vigorosa da Escola Nova, advoga a escola única que reúna pensamento e ação, ideia e instrumento.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem, esta pedagogia assume o trabalho em grupo, a participação, a criatividade, a criticidade e o respeito às diferenças. A pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade, a polivalência e as ações imediatas voltadas para a vida prática constituem eixos estruturantes do fazer pedagógico (SOARES, 2007b).

Desse modo, a reedição dos fundamentos do velho pragmatismo, essa teoria atravessa transversalmente o atual discurso educacional, segundo Soares (2007a). A regência do subjetivismo, do pragmatismo e do economicismo pautam uma educação cidadã subjacentes aos programas de formação de professores desvinculados de um horizonte de uma formação humana integral.

De modo geral, as pedagogias do “aprender a aprender” baseadas no imediatismo, em uma perspectiva rasteira de prática, postulam em uma relação inadequada com a teoria e contribuem para o esvaziamento do conteúdo e distanciando os professores de uma correta relação entre objetividade e subjetividade, conforme Paula, Moraes e Costa (2013).

A compreensão das teorias hegemônicas na formação de professores e, em especial, no curso de Pedagogia, passa pela identificação do discurso oficial e do discurso pós-moderno; para Duarte (2006) a semelhança entre eles é assegurada pelo solipsismo, a irrazão e a fragmentação do conhecimento.

A teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências e o construtivismo são as teorias fundamentadas no pragmatismo, conforme Duarte (2006). Estas negam a contradição entre capital e o trabalho como pressuposto fundamental da sociedade hodierna e seguem pautadas pela concepção de sociedade chamada de sociedade do conhecimento.

Nessa direção, identifica-se uma supervalorização da prática utilitária em detrimento dos fundamentos teóricos. Como assevera Franco (2008), Dewey não pondera a “filosofia como orientadora prévia dos problemas da educação, mesmo porque não acredita em fins educacionais mais ou menos remotos, distantes da ação atual” (FRANCO, 2008, p. 43). Por conseguinte, podemos inferir que não há momento para reflexão e apreensão de conceitos que estejam relacionados a acontecimentos passados, dado que a produção de conhecimentos e a aprendizagem devem estar diretamente ligados aos fatos imediatos. Desse modo:

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata - se faz acompanhar [...] da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta *Know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2003 p 153-154).

Neste mesmo sentido, Vázquez (1977) afirma que o termo prática se remete à consciência comum. Desta

forma, o homem comum, ao sobrepor prática à teoria, rejeita toda e qualquer atividade teórica por considerá-la inútil, porquanto esta não satisfaz suas necessidades imediatas, nessa perspectiva, a prática possui função estritamente utilitária. Logo podemos apreender que o,

[...] autossuficiente, não reclamando outro apoio ou fundamento que não seja ela própria; essa a razão para que ela se lhe apresente como algo que se subentende como seu e que não oferece, portanto, um caráter problemático. Sabe ou pensa saber a que ater-se com respeito a suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções. [...] A prática fala por si mesma. (VÁZQUEZ, 1977, p. 14).

Sem embargo, essa exaltação sobre a prática pode acarretar inúmeros prejuízos ao processo de apreensão dos conteúdos nucleares a escola. Entre os pontos negativos, Franco (2008) alerta para a alienação decorrente dessa proposta pragmática ao afirmar que há uma defesa a favor da “[...] submissão do pensamento à ação, cabendo à inteligência o papel de transformador da realidade no sentido utilitarista e colocando a reflexão apenas a partir de problemas dados” (p. 44).

Desta maneira, a referida autora acredita que isso pode produzir um “[...] sofisticado processo de alienação com ares de conscientização, um sofisticado processo de submissão com formas de eficiência e uma limitação a processos criativos e discrepantes do consenso” (FRANCO, 2008, p. 44). Ao passo que a reprodução de técnicas esvaziadas de significado não colabora para a superação dos abismos sociais presentes em nossa sociedade.

A proposta pragmática na formação dos educadores

A problematização sobre os limites e as condições da produção de conhecimento no seio das reformas educacionais incidiram sobre a política de formação docente na década de 1990 esses elementos foram examinados por Moraes [et al.] (2003). Assim, as autoras traduzem os fundamentos históricos e conjunturais que subsidiam e aprofundam as indagações sobre o papel do professor na sociedade, o processo de profissionalização docente e as mudanças impostas à formação de professores no Brasil.

Em suma, Moraes, Shiroma e Evangelista (2003) trazem à discussão o papel do professor na sociedade e a maneira como ocorre à formação ou profissionalização docente de acordo com as reformas educacionais. Segundo as autoras, a década de 1990, no Brasil, principalmente nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1995 e 2002, foram marcados por reformas de políticas públicas de viés neoliberal, enfatizando a área da educação tendo em vista seu papel redentorista, segundo o discurso dominante.

A profissionalização docente ganha destaque nas reformas educacionais a partir do pressuposto de que o professor teria uma função determinante na superação da “crise educacional” oriunda da crise econômica, após a década de 1970. As reformas e projetos surgem para “resolver” o problema da educação, como é visto no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura (UNESCO) – Educação: Um

tesouro a descobrir – presidido por Jacques Delors (1998) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que enfatizavam nas reformas uma nova concepção de educação e de produção de conhecimento, conforme Shiroma *et al.* (2011).

Shiroma *et al.* (2003), questionam esta produção de conhecimento proposta pela UNESCO, afirma “A rigor, no campo do discurso, a reforma não inova. Tal como em outros momentos históricos, o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para a recomposição da hegemonia dominante” (SHIROMA, 2003, p. 85). Portanto, notamos como a formação docente é utilizada para legitimar a desigualdade de classe ao remodelar o uso do conhecimento. Nesse sentido,

O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências valor agregado a um processo que, todavia não é o mesmo para todos. Para a maioria bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2003, p. 152).

Outrossim, Shiroma *et al.* (2003) ao avaliarem as documentações oficiais, sustentam que a formação de professores no Brasil [...] “é estratégica, dele derivando, como corolário, que é necessário profissionalizar o docente, “reconstruindo suas práticas” sem perder de vista as relações entre seu trabalho e o seu objetivo educativo.”

Esta compreensão é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), que organizou o sistema nacional de ensino e criou uma figura institucional própria, os Institutos Superiores de Educação (ISE).

Entretanto, a proposta seguinte era unificar as formações inicial e continuada nos Institutos Superiores de Educação (ISE), sendo assim desnecessária a formação na universidade. Para as autoras, essa reforma “ao mesmo tempo em que visa retirar a reflexão crítica da formação docente, anuncia como meta produzir o professor capaz de refletir sobre sua prática” (SHIROMA *et al.*, 2003, p. 89).

Assim sendo, a formação docente passa por uma inflexão na política de conformação do professor, mudanças ligadas diretamente à apropriação do conhecimento teórico, visto que a cada nova reforma se propõe uma profissionalização voltada para “o fazer” em detrimento “do ser”, no qual os professores se tornam reféns da reprodução de práticas vazias de significado e mais distantes da realidade social na qual estão inseridos. Esse processo é denominado por Moraes (2003) de recuo da teoria, advinda das próprias políticas educacionais em nível internacional.

Ghedin *et al.* (2008) sustentam que as instituições de formação não estão preparando adequadamente os professores para atuar e enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula, para eles:

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo de racionalidade técnica. (GHEDIN *et al.*, 2008, p. 24).

Diante do exposto, verificamos que a formação docente ocorre apoiada numa prática utilitária, a qual consiste apenas, segundo os autores, na apropriação técnica dos conhecimentos das disciplinas que o professor irá ensinar. Destarte, cabe às instituições compreender a complexidade da formação e da atuação desse profissional, como assevera Ghedin *et al.* (2008). Todavia, a formação docente está para além do domínio de uma técnica, para Ghedin *et al.* (2008),

[...] o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. São saberes docentes necessários ao professor que ainda se constituem como conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional (GHEDIN *et al.*, 2008, p. 24).

Desta forma, notamos que a “formação inicial do professor é insuficiente e aligeirada” (TEDESCO *apud* GHEDIN *et al.*, 2008, p. 29), pois há uma série de capacidades e habilidades exigidas no contexto atual para esses profissionais.

Por fim, a formação de professores necessita de uma sólida fundamentação teórica intrinsecamente vinculada à prática social, pois segundo Ghedin (2008) à escola e aos cursos de formação inicial de professores competem formar seres humanos, pessoas que saibam e que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de questionar a tecnologia e de criar outros saberes e outros métodos mais rigorosos.

A proposta pragmática não contempla as reais demandas da formação docente, assim apontamos como saída uma formação orientada por uma práxis transformadora, mormente, a práxis conceituada por Vázquez (1977, p. 5) como [...] “atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do prático na linguagem comum.”

A práxis é uma atividade relativa à conscientização, pois o homem pensa e transforma o meio no qual está inserido e a si próprio. Desta forma, trata-se de uma atividade transformadora da realidade natural, social, cultural e humana; estabelecendo, assim, uma relação prática e teórica dos seres humanos entre si e com a natureza.

Por seu turno, Gramsci (1987) nos fala sobre os elementos que compõe essa humanidade e as relações estabelecidas entre homens e natureza:

[...] A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; a natureza. [...] O homem não entra em relação com natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mais ativamente, por

meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual (p. 40).

O referido autor sustenta ser possível cada um transformar a si mesmo, se modificar, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações das quais ele é o ponto central. Essa situação em âmbito educacional se volta para a formação de educadores. Assim, compreendemos que [...] “a educação permite que o homem passe do reino das sombras, da superstição, para o reino da razão”. Educar é transformar a humanidade (VÁZQUEZ, 1977, p. 158-159). O ser humano, então, apresenta-se como o agente principal da sociedade, no qual por meio do trabalho consegue transformar o mundo.

Essa ação fundamentada pela teoria diferencia-se da prática cotidiana, com o poder de modificar a natureza e as relações entre os homens, tanto no aspecto econômico quanto no social e, referente, sobretudo às relações humanas, enfim a transformação do mundo. Desse modo, Vázquez (1977) tece:

Quando Marx diz que “vida social é essencialmente prática”; quando Engels sustenta que, em relação com a natureza, o conhecimento - a ciência - considerou até agora a natureza em si, e não a natureza transformadora praticamente; quando Lenin afirma que o ponto de vista da prática é o primeiro e mais importante na teoria do conhecimento; ou quando Mao Tsé-tung garante que o conhecimento “surge da prática de transformar a realidade” [...] o termo “prática” não está sendo empregado no sentido estreito e cotidiano [...] mas como um tipo de relação do homem com a realidade, com o mundo. (p. 57).

Nesse sentido, a prática defendida trata-se de uma ação guiada pelo conhecimento que envolve as relações humanas, se direcionando para a transformação social.

Assim, Marx afirma que na 11ª tese sobre Feuerbach (1809-1872), consta que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 535). Dessa maneira, a partir desse pressuposto, identificamos novamente a importância da práxis na formação de professores, pois entendemos como necessidade fundamental uma prática direcionada para a mudança social, contudo esta não pode ser vazia de sentido, necessitando assim de uma teoria que utilize o conhecimento científico para subsidiar tal atividade.

Considerações finais

A análise do pragmatismo imerso na formação docente, não deve ser dissociada da crítica às relações capitalistas alienadas, com o fundamento assentado em uma prática utilitária e deletéria entra em contradição com uma formação baseada na práxis transformadora que eleve o ser humano a categorias superiores mais desenvolvidas, não deve ser dissociada da crítica às relações capitalistas alienadas.

Considerando que o pragmatismo na proposta de formação baseia-se na prática, na qual a apropriação do conhecimento ocorre através da troca de experiências e na ação direta dos sujeitos sobre o meio no qual estão inseridos.

Os elementos determinados pelas reformas educacionais incidem na formação de professores com o crescente aligeiramento desta formação, desenvolvimento desta durante o serviço, bem como a indicação de sua realização na modalidade a distância. Tal formação constitui-se na defesa de uma educação para o mercado, vinculada ao modelo privatista. Nas políticas de formação de professores a ideia de uma educação direcionada a conformação social modela a força de trabalho aos ditames do capital.

As tendências teóricas baseadas no pragmatismo compreendem a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo e o construtivismo. Elas possuem uma perspectiva irracionalista de ciência, vinculadas às narrativas e as subjetividades auto referenciadas. Essa conexão teórica demonstra que tais teorias se fundam sobre o eixo da economia do conhecimento e da falácia referente à sociedade do conhecimento.

Assim, ao afirmar que o capitalismo contemporâneo origina suas forças produtivas no conhecimento e se expressa pelo uso da tecnologia, a formação de professores utiliza-se desta premissa e nos leva à compreensão da realidade de modo equivocado, não se apropriando das contradições inerentes à sociedade. Esta formação permanece diluída entre saberes cotidianos e espontâneos sem proporcionar apropriação dos elementos científicos, no que referem as raízes sócio históricas, quiçá das possibilidades de uma efetiva transformação social.

A proposta de formação de professores atende às demandas do capitalismo, no qual a profissionalização se

volta para “o fazer” em detrimento “do ser”. Os docentes se apropriam e reproduzem atividades meramente técnicas. A solução de problemas educacionais será superada mediante a aplicação de um conhecimento teórico, desprovido de dimensões críticas, éticas e políticas visando à transformação social.

Ao contrário propomos uma formação de professores que assegure o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e práticos, baseada na práxis como uma atividade guiada pelo conhecimento abrangendo as necessidades das relações humanas com vistas à transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- LDB n.º 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006b. **Diário Oficial da União** de 16 maio 2006. Seção 1, p.11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: CNE, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 142 p.

SOARES, Rômulo. Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis *in*. JIMENEZ, Susana, SOARES, Romulo, CARMO, Maurilene do, PORFÍRIO, Cristiane (Orgs.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EdUECE, 2007a.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. rev. Ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimentos e políticas de formação docente (2003)** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARNAÍBA, Maria Kaliane Quaresma. **Relações entre prática e teoria na formação docente: análise da formação do pedagogo na UECE sob a perspectiva da práxis educativa transformadora**. 2013. 66 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

PAULA, Ruth, MORAES, Betânea, COSTA, Frederico. O ProJovem e a educação na sociedade contemporânea. *in*. Derivaldo Santos, Susana Ji-

menez, Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, Jackline Rabelo (Orgs). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SOARES, José Rômulo. **O (neo) pragmatismo como eixo (des) truturante da educação contemporânea**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, 2007b. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3285>. Acessado em: 02 jul. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DA DOCÊNCIA: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-PRÁTICA

José Álbio Moreira de Sales
Marcos Antonio Rocha de Lima
Iany Bessa Silva Menezes
Sinara Socorro Duarte Rocha

Introdução

Na atualidade a Internet abriu novos espaços para a educação mediada por tecnologia. Uns chamam de Educação a distância, outros de semipresencial, outros de educação *online*. No final do século XX foram desenvolvidos diversos softwares que foram adaptados para o ensino dentre os quais destaca-se os Ambientes Virtuais de Aprendizagem que trazem ferramentas bastante utilizadas nesses ambientes, pois permite que sejam discutidas temáticas, independentemente do tempo e do espaço. A discussão em sala de aula amplia-se para fora das quatro paredes presenciais numa nova ecologia de saberes numa sociedade cada vez mais conectada, cada vez mais imbricada nas relações sociais? Como lidar com uma realidade que requer consequentemente novas competências e habilidades dos professores? Quais são os saberes para atuar na docência a cibercultura?

O objetivo deste artigo de cunho descritivo é discorrer sobre os saberes docentes e a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico ressaltando a diversidade dos saberes docente e como estes inferem no processo de ensino. Neste ensaio procuraremos de forma sucinta desvelar como o professor nascido na era da linearidade, da presencialidade lida com essa nova configuração da sala de aula, a partir de teóricos como Tardif (2010), Pimenta (1999), Morais e Therirren (2015), Mill (2014) dentre outros.

Epistemologia dos saberes para docência

O final do século XX foi promissor em dois aspectos no que diz respeito a formação docente: a preocupação de profissionalização docente e a preocupação com a realidade escolar. Autores como Pimenta (1999), Tardif (2002), Therrien (2012), reiteram que a formação universitária é mais uma etapa de um longo processo formativo. Compreendendo que o saber docente não é único, mas é pluridimensional composto de vários outros saberes, no final do século XX, alguns pesquisadores se dispuseram a estudar a epistemologia dos saberes docentes, destacando-se Tardif (2010), Pimenta (1999), dentre outros.

Para Tardif (2010) os saberes docentes não se limitam a reprodução de um saber alheio, é “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). O autor argumenta que o saber docente possui quatro dimensões a saber:

- **Saberes da formação profissional:** são os saberes advindos das teorias propostas em universidades e cursos de formação de professores. É a graduação, a pós-graduação, os cursos de extensão e aperfeiçoamento profissional;
- **Saberes disciplinares:** saberes relacionados a áreas específicas do conhecimento humano como por exemplo a Biologia, a Matemática, a Física, independente de universidades, é uma tradição cultural;
- **Saberes curriculares:** referentes aos discursos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza. São os programas escolares;
- **Saberes da experiência:** produzidos a partir da vivência profissional a partir da sala de aula, da prática do trabalho e a profissionalização, são incorporados individualmente.

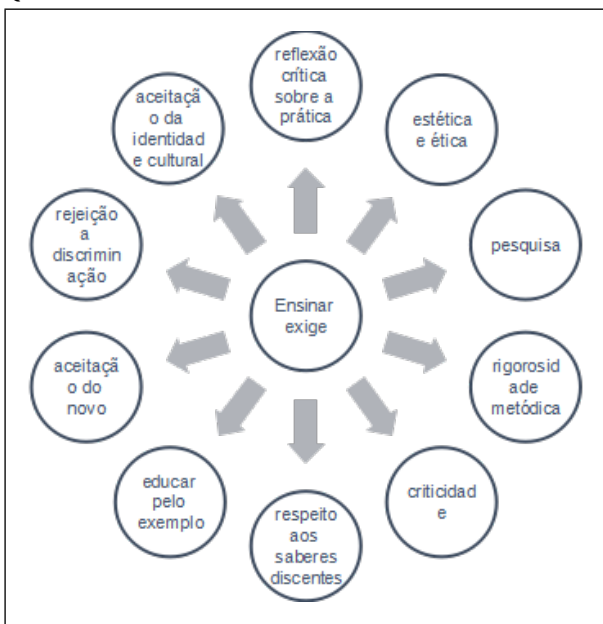
Tardif (2010) reconhece a necessidade da junção de todas essas dimensões, embora não negue o risco de enganos como submeter o saber apenas ao conhecimento curricular. Há de se equilibrar os saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência na formação inicial e continuada dos docentes da educação básica e do ensino superior. Para o autor, o docente “deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia

e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Pimenta (1999) alerta da necessidade de mudança na formação de professores principalmente para o ensino superior com foco no ensino e na pesquisa. São esperados do professor habilidades e competências como domínio em determinada área do conhecimento científico e de “pedagogia”, ou seja, saber planejar, avaliar, transmitir o conteúdo de forma satisfatória. A autora classifica em saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos. Os *saberes da experiência*, são as memórias desde quando foi aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; Já os *saberes do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e por fim, são os *saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Paulo Freire (1999) no primeiro capítulo da obra *Pedagogia da Autonomia* elenca os saberes que considera necessários à prática educativa, a saber: reflexão crítica sobre a prática, estética e ética, pesquisa, rigorosidade metódica, criticidade, respeito aos saberes discentes, corporeificação das palavras educando pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição da discriminação, aceitação da identidade cultural, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Saberes necessários à docência



Fonte: Adaptado de Freire (1999), Capítulo 1.

Segundo o autor, os saberes da experiência são fundamentais, mas não são suficientes. A docência precisa se pautar nos saberes didático-pedagógicos, pois, numa ótica freireana, “ensinar não é transferir conhecimento”. Ninguém se educa sozinho. Somos cidadãos de uma sociedade planetária, na qual a mídia, cada vez mais, se torna presente dentro e fora da sala de aula. Se tornar professor ocorre na reflexão e na ação de sua prática, pois

a sala de aula é o lugar de mediação, de criação, de apropriação do conhecimento.

Para Freire (1999), faz-se necessário conceber a atividade docente como uma atividade reflexiva, pois “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. A reflexão crítica, por si só, não é suficiente. É necessário quem por intermédio da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, voltando-se sobre si mesma, perceba-se como tal e vá tornando-se crítica. Há necessidade de superação da ingenuidade, por meio de um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Ensinar não se aprende em manuais de Pedagogia e, para tentar superar essa racionalidade técnica, Therrien (2012 p.109) defende que o docente, portanto,

Deve ser abordada na sua tripla relação com o saber, enquanto sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética desses saberes. Em outras palavras, de um lado, atua com pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constituem parte insubstituível do repertório de informações que deve ser dispor para o exercício de sua profissão.

O primeiro passo é a autocrítica, para não incorremos na “arrogância” (Freire, 1999) de se considerar, por exemplo, pronto ao concluir uma graduação ou doutorado, por achar que sua formação é o suficiente. Por isso, é importante que, na formação continuada de professores, haja espaço de reflexão crítica sobre sua prática. Quando mais o professor reflete sobre a sua própria atuação,

mais se percebe o porquê de utilizar determinadas posturas em sala de aula, tornando-se um sujeito consciente de sua situação em portanto, um eterno pesquisador de sua prática.

Therrien (2005) argumenta que o docente deve ser abordado na sua tripla relação com o saber: enquanto sujeito que domina saberes, enquanto sujeito que transforma esses mesmos saberes e, ao mesmo tempo, enquanto sujeito que precisa manter a dimensão ética desses saberes. Em outras palavras, o docente deve atuar com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos na práxis, ou seja, o professor construindo o conhecimento na sua prática de forma a se tornar um pesquisador reflexivo.

É relevante comentar que não existe uma preocupação histórica com a formação de professores reflexivos na pós-graduação, com exceção dos cursos *stricto sensu* na área de Educação, como o PPGE da Universidade Estadual do Ceará, que tem como foco a formação de professores. Poucos são os programas focam em formar docentes, a maioria foca em torna-los pesquisadores, esquecendo-se que irão atuar nas universidades brasileiras como docentes. A máxima de que “aquele professor sabe muito, mas só pra ele” ainda é a tônica reinante nas graduações. A didática é talvez nosso calcanhar de Aquiles.

Outro ponto nevrálgico acerca das licenciaturas é o modelo (3 + 1), que, na maioria dos currículos, foca mais nos conteúdos curriculares nos três primeiros anos e deixa a prática pedagógica “apartada” das demais disci-

plinas como se fosse um conteúdo distante. Isso fez com que os professores que iniciaram a docência abandonaram-se na antes de concluir o estágio probatório de três anos. Os três primeiros anos são essenciais para a profissionalização docente. Este neófito precisa da ajuda de seus pares, por meio de uma espécie de tutoria diante das dificuldades encontradas para não correr o risco dele se desistir da profissão.

É oportuno lembrar que a falta de política de valorização de carreira é um dos problemas crônicos. Saldanha (2013) identificou que em média três mil professores desistem do magistério em São Paulo. Não faltam professores, falta valorização profissional. Na França, o salário de um professor de educação infantil é o mesmo de um professor universitário, diferentemente do modelo brasileiro. As mentes brilhantes tendem a ir para o ensino superior ou para outras profissões devido à desvalorização do professor que atua na educação básica no Brasil.

Os bacharéis são professores leigos pois não tiveram em sua formação acadêmica as disciplinas pedagógicas, muitos atuam na docência universitária nos cursos de licenciatura, buscando formar outras áreas de atuação e perdem de vista os objetivos e necessidades específicas da sala de aula. É fundamental uma aproximação entre cultura acadêmica e cultura, para não incorrer no perigo de “feudalismo acadêmico”, no qual grandes universidades produzem conhecimento que ficam preso nas bibliotecas de seus centros. Muitas vezes, até universidades na mesma região desconhecem a pesquisa desenvolvida por

outras instituições de ensino superior na mesma região geográfica.

Na ótica vigente, de cunho neoliberal, ser professor requer formação apenas técnica, o que implica o surgimento de diversos “manuais de didática” em detrimento dos saberes pedagógicos. Os últimos anos mostrou que tal modelo levou ao desgaste social e psicológico da profissão docente, que perdeu prestígio e valor, estando submetida às muitas pressões políticas e sociais, levando muitos docentes ao abandono da profissão. Isso culminou no recrutamento de pessoas “com notório saber”, os chamados leigos, frutos de política públicas errôneas que corroem a profissão docente. Muitas dessas políticas são originadas de interesses privados que, de certa forma, tendem a querer substituir o papel do Estado na Educação, ficando os professores à mercê de uma ótica neoliberal, de uma privatização da educação de forma subjetiva.

Outro grande desafio é mudar o modelo educativo e a forma de trabalhar os professores para uma educação mais dialógica. Dentro da escola, o professor será o arquiteto cognitivo do trabalho dos alunos, um pesquisador que cria condições para que os alunos estudem, desenvolvam projetos e problemas. Enfim, será um mediador da aprendizagem e não de “mero dador” de aulas. A lógica será a mudança de postura docente, da necessidade de se levar a educação para fora da universidade e para dentro das escolas. A universidade se fechou dentro de suas paredes e vai precisar se tornar uma “cidade educadora” (FREIRE, 1999) por meio de metamorfose.

O contexto universitário é o palco propício à produção de saberes e conhecimentos por meio da pesquisa a qual confere eminência aos docentes pesquisadores. Ao mesmo tempo, a produção de aprendizagem a esses saberes e conhecimentos, função do ensino, muitas vezes parece delegada aos próprios aprendizes, deixando em aparente segundo plano a presença mediadora do docente. Uma inquietação perpassa essa afirmação: a fragilidade e a incompreensão dos fundamentos da prática de ensino decorrem de equívocos em relação à formação para a docência nestas instituições (THERRIEN, 2010, p. 2).

Para Therrien (2012, p. 156), portanto, não há resposta única para o sentido de educar ou para o senso atribuído ao 'outro' na relação ensino e aprendizagem. O grande desafio é se tornar mediador. Educação é educar pessoas, formar pessoas através do conhecimento, pois "educar é o processo de constituição e de reconstituição criativa de si e do mundo social com quem convive o ser humano." Numa tentativa de ressignificar a prática docente, Moraes e Therrien (2015) apontam para uma pedagogia antropofágica, ampliando o repertório cultural e os saberes estéticos dos licenciandos.

O discurso neoliberal é de que a tecnologia é a solução para todos os problemas da educação pública, incluindo a falta de professores e/ou carga horária como proposto no Ensino Médio recém aprovado no modelo 60/40, ou seja, 60% da carga horária seria presencial e o restante na modalidade a distância, forçando uma hibridização "forçada" da escola, sem se preocupar em melhorar as condições laborais de professores.

A mudança do século XXI não é na estrutura física, mas sim, na formação docente. Acredita-se que, no futuro, a escola não será mais a sala de aula com quatro paredes frias. Não é uma profecia futura, já existem escolas com modelos pedagógicos inclusivos no qual a interação *online* ocorre independente do tempo e do espaço.

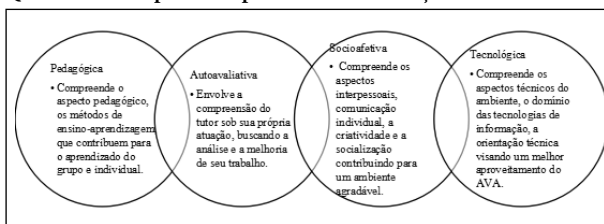
Assim, começou a corrida tecnológica de docentes preocupados com esse novo modelo. Alguns, de forma otimista, veem a tecnologia como uma aliada do processo educativo, outros a veem com olhar suspeito e acreditam que ela seja sinal de precarização do trabalho docente, como já acontece com tutores em cursos a distância (ROCHA, 2010). É oportuno comentar que não existe um setor mais tecnológico do que a área de saúde e que profissionais como os médicos são valorizados em sua profissão. Sequer comenta-se a possibilidade de convocação de leigos para assumir uma mesa de cirurgia. Já, na escola, principalmente na pública, tal fato ainda é realidade.

Inserir a tecnologia em sala de aula é um desafio para a formação docente. As crianças do século XXI não se relacionam com o conhecimento da mesma maneira que fizemos na nossa infância. Educar requer novas competências e novos desafios. É um impasse, visto que o professor, na atualidade, se forma para uma escola do século 19, enquanto o aluno vive imerso na cultura do século XXI, rodeado de mídias cada vez mais interligadas.

Paulatinamente, as universidades estão inserindo, em seus currículos de formação de professores, disciplinas obrigatórias relacionadas à docência em ambientes

multimodais. Com a cibercultura, são exigidas novas formas de aprender com ferramentas digitais como a Internet. Daí surgem novas profissões como o tutor virtual, que atua em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e, conseqüentemente, surge a necessidade de novas competências, de novas formas de se realizar o trabalho pedagógico em ambientes virtuais. Segundo Borges e Souza (2012), nessa nova realidade, são requeridas quatro novas competências essenciais para atuar em educação a distância, descritas na figura 1 a seguir:

Quadro 2 – Competências para atuar na Educação a Distância



Fonte: Adaptado de Borges e Souza (2012, p. 5).

Para Borges e Sousa (2012) a *Competência Pedagógica* envolve o processo pedagógico, as estratégias de ensino-aprendizagem que contribuem para a aprendizagem em grupo e individual. A *Competência socioafetiva* envolve os aspectos interpessoais, a comunicação individual, a criatividade e a socialização, contribuindo para um ambiente agradável. A *Competência Tecnológica* envolve os aspectos técnicos do ambiente, o domínio das tecnologias de informação e a orientação técnica visando

um melhor aproveitamento do AVAs. Por fim, a *Competência Autoavaliativa* envolve a compreensão do tutor sob sua própria atuação, buscando a análise e a melhoria de seu trabalho.

Segundo Rocha (2013), para um bom desempenho na EaD *online*, o professor tutor deve possuir algumas características como contribuir na elaboração do conteúdo do curso, moderar as discussões, supervisionar os projetos individuais e em grupo, avaliar as tarefas e proporcionar *feedback* sobre o progresso, manter registros dos alunos, ajudar os alunos a gerenciar seu estudo, motivar os alunos, responder ou encaminhar questões administrativas, técnicas e de aconselhamento, representar os alunos perante a administração e avaliar a eficácia do curso. Tais atribuições delegam ao professor tutor um novo papel, diferente do modelo da EaD clássica. Se outrora esse profissional tinha um papel coadjuvante, atuando como mero “monitor” das ações discentes, na atualidade, esse profissional é cada vez mais instigado a agir como mediador, perfil esse corroborado por Mill e Pimentel (2010), Carvalho (2007), Denis *et al.* (2004), dentre outros.

O professor na contemporaneidade ao romper com o padrão clássico do professor como detentor do saber notadamente advindo do ensino presencial, traz, em sua essência, a mudança de postura. O professor não mais atua como “tarefeiro”, mas sim, como um parceiro da aprendizagem que contribui para construir e desconstruir os processos de aprendizagem.

Apesar das diferentes denominações, as funções docentes na modalidade a distância se complementam entre si, o que implica uma docência compartilhada, o que pressupõe a crença de que é possível transformar a “sala de aula virtual” em uma comunidade de aprendizagem. Contudo, Mill e Pimentel (2010) nos alertam que as instituições não estão preparadas para lidar com essa realidade, principalmente os professores, que apresentam dificuldade de reconhecer essa docência coletiva, compartilhada com outros sujeitos.

Queremos dizer com isso que não basta institucionalizar a formação docente via decreto. Inserir as tecnologias em sala de aula de forma a contribuir com a docência é um processo complexo em tempos indelévels que requer pesquisadores a altura das circunstâncias. O desafio está posto!

Considerações finais

A formação docente é uma área que gera grande expectativa na atualidade. Uma nação que almeja ser uma potência econômica necessita, minimamente, de altos investimentos na educação de sua população, incluindo a formação de seus professores. Inicialmente, os estudos eram dedicados à formação docente para atuar na educação básica. Contudo, com o “boom” do ensino superior, com destaque para a Educação a Distância (EaD) entrando nessa seara, há uma grande preocupação com os docentes que atuam no ensino superior, seja no modelo presencial, seja no modelo a distância.

A formação de professores precisa ser repensada, recomeçada, remodelada. Não temos ainda consciência da necessidade de encontrar novos rumos para a pedagogia na superação da racionalidade técnica. É preciso formar os professores para a construção de sua identidade. Não é possível construir uma posição profissional sem a colaboração de outros profissionais. É um vazio que precisa ser preenchido. Cada vez mais, a academia precisa se aproximar da escola, problematizar em conjunto e, sem desprezar a pesquisa acadêmica, construir um objeto novo de estudo: o docente pesquisador da sua práxis.

Sabemos que não é fácil mudar antigas práticas. O modelo tradicional de ensino jesuítico, embora obsoleto, ainda é a tônica reinante na maioria das escolas brasileiras. Os cursos de formação precisam focar num currículo inclusivo. Ninguém nasce professor. Fazemo-nos professores, e para isso, precisamos de espaço e tempo para refletir sobre a nossa própria formação. O currículo universitário precisa ter espaço para experiências dos docentes que estão na escola brasileira num contexto de crise financeira.

Há um grande fosso entre o discurso universitário e a prática na sala de aula. Não há fórmulas mágicas. Uma revolução digital está em curso. Há a necessidade de refletir sobre essa realidade, sobre como os alunos pensam, como se relacionam com relacionamento entre si nas redes sociais e, também, há necessidade de se repensar a formação docente. Contudo, a principal revolução não é digital, mas sim educativa, pois a formação profissional

não pode ser dada ou vendida em manuais, palestras, seminários de modismos ou metodologias “ativas”, que serão repassados como pacotes de sucesso na sala de aula. Muitos falam em aumentar as horas na licenciatura, contudo, não há aprendizagem sem reflexão. De nada adianta horas, seja na frente do computador, seja em palestras, se esse professor não for formado para refletir sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho. Ser professor implica um trabalho de reflexão íntima e coletiva, visto que aprendemos com nossos pares. Há necessidade de ser construir a subjetividade no interior da docência.

REFERÊNCIAS

BORGES, F. V. A.; SOUZA, E. R. Competências essenciais ao trabalho tutorial: estudo bibliográfico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/178/85>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CARVALHO, M. C. S. **Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em administração da EA/UFRGS**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 101f. Dissertação de Mestrado em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

DENIS, B; WATLAND, P; PIROTTE, S.; VERDAY, N. **Roles and Competencies of the e-Tutor**. In: NETWORKED LEARNING CONFERENCE 2004. Lancaster University. UK. Disponível em: www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium6/Denis_et_al.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. (Org) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

MORAES, A.C.; THERRIEN, J. **Pedagogia antropofágica na ampliação do repertório de saberes artístico-culturais de estudantes de pedagogia**. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 04/08 out. 2005.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, S. S. D. **Processos Formativos e a Constituição da Docência Online**: O Universo Paralelo De Alice. 209p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2013.

SALDANHA, P. **Por ano 3 mil professores desistem de dar aulas em SP**. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>. Acesso em: 26 abr. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Docência profissional: a prática de uma racionalidade em tempos de emancipação de sujeitos. In: DÁVILA, C; VEIGA, I.P.A (Org.). **Didática e docência na educação superior** - implicações para a formação de professores. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 109-132.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2005, Recife. Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005. v. 1. p. 75-75.

THERRIEN, J; NÓBREGA-THERRIEN, S. Docência universitária: a racionalidade intersubjetiva de uma prática de formação profissional e cidadã. In: DIAS, Ana Maria Iorio, FERNANDES, Zenilda Botti, BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal Bittencourt, SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues (Org.). **Docência universitária: saberes e práticas em construção**. 1ª ed. Belém: IFPA/Unama, 2011, v. 1, p. 156-167.

VILARINHO, L. R. G.; CABANAS, M. I. C. Educação à distância (EAD): o tutor na visão de tutores. **Revista do Centro de Educação**. n. 3, v. 33, p. 481-495, set./dez. 2008.

BRASIL, FINLÂNDIA E SINGAPURA: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO INICIAL

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Johnantan Santiago Moura

Maria do Socorro Sousa e Silva

Introdução

Este trabalho surge mediante percepções advindas da atuação docente dos estagiários na escola, o que excitou a necessidades de refletir sobre os contextos de formação inicial no âmbito do Estágio. A realização desse estudo se dá, pois, através de reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID no Brasil, e as experiências de formação inicial docente em Singapura e na Finlândia.

Entendemos que o Estágio, como elemento de formação inicial, se realize pela presença participativa dos alunos em ambientes próprios para atividades da profissão docente, sob responsabilidade do profissional – o professor. Com isso, esse local de aprendizagem propicia aos estudantes de licenciaturas vivências, as quais podem servir de parâmetro comparativo aos estudos teóricos vistos na universidade. Em outras palavras, os aspirantes à docência passam a experimentar na prática os conceitos, princípios e pressupostos que fundamentam o exercício da profissão docente.

Nesse sentido, o estágio se configura como período de reflexão sobre teoria e prática, construindo a práxis docente, já que “[...] é na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças, na escola e na sociedade [...]” (LIMA, 2001, p. 14). Neste sentido, segundo a autora supracitada, o estágio é o momento de repensar o conceito sobre o que é ser professor e qual o seu verdadeiro papel junto à escola na sociedade.

Para Lima (2008), o estágio é entendido como período de aproximação das instituições de ensino (universidade e escola). Todavia, cada uma dessas contém valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes. Em que pese, suas dinâmicas resultarão em um trabalho comum a ambas: a formação de professores. Nesse contexto, é imprescindível a relação íntima entre as supracitadas instituições. No entanto, o que percebemos é uma discrepância metodológica entre universidade e a escola.

Outros fatores que colaboram para que o estágio perca seu caráter formativo são as condições precárias de efetivação do processo educativo pois, muitas vezes, a atuação do professor em formação resume-se apenas à observação da dinâmica da sala de aula, havendo pouca participação do estagiário nas atividades de ensino; ou ainda, quando essa contribuição efetivamente acontece, é limitada à disponibilidade do professor formado que atua naquela escola (GATTI, 1997).

Gatti (1997) ainda menciona a falta de acompanhamento das atividades do estagiário, que se justifica por dois motivos: o primeiro é a falta de condições para

que o professor orientador da disciplina de Estágio possa realizar a efetivação da atividade curricular. O segundo motivo refere-se à falta de tempo que a escola dispõe, já que é constantemente pressionada para apresentar bons resultados nas avaliações. Com base nesse contexto, entendemos que os limites e possibilidades do estágio no Brasil, da maneira como vem sendo desenvolvida, impossibilita o futuro docente desenvolver habilidades úteis para sua formação profissional e que são necessárias no processo de desenvolvimento do licenciando.

Nossa investigação tem como ponto de partida a seguinte questão norteadora: Como o estágio é pensado na formação inicial em contextos diferentes? Esse trabalho tem como objetivo apresentar as reflexões sobre a formação inicial no PIBID no Brasil, em comparação com os sistemas educativos de formação de professores da Finlândia e Singapura.

A investigação foi efetivada mediante pesquisa bibliográfica e documental, integraram-se ao referencial teórico da pesquisa autores que investigam a temática como Pimenta (1997), Pimenta e Lima (2008), Gatti (1997), dentre outros.

A experiência de formação inicial no Brasil: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O PIBID é um programa criado pelo Ministério da Educação – MEC, através do decreto nº 7.219, de 24 de janeiro de 2010, que tem dentre os seus vários objeti-

vos inserir os estudantes dos cursos de licenciaturas em espaços escolares. O programa é dirigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, instituição que tem “[...] por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira [...]” (BRASIL, 2010, p. 1).

Esse programa oferece aos alunos bolsas de iniciação à docência. Para ser bolsista do PIBID, o aluno deve estar regularmente matriculado em um curso qualquer de licenciatura presencial, cumprindo carga horária mínima de trinta horas mensais. Nesse programa, o bolsista é acompanhado pelo coordenador de área, o qual compõe o quadro docente da instituição de ensino superior. Ele ficará encarregado pelo cumprimento de algumas tarefas, tais como

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nos quais os bolsistas exerçam suas atividades (BRASIL, 2010, p. 1).

Além do coordenador de área, os bolsistas, tem a supervisão do professor supervisor, ou seja, o “[...] docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência [...]” (BRASIL, 2010 p. 1).

As bolsas são de fundamental importância para que se cumpram os objetivos do programa, mas essa missão não se restringe somente ao aluno bolsista, é uma atividade realizada com o apoio dos professores responsáveis pela coordenação e supervisão das atividades.

Dentre os vários objetivos do PIBID, destacamos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 1).

Os profissionais envolvidos no PIBID também são contemplados com auxílios financeiros. Nesse sentido, o programa dispõe de quatro tipos de bolsas²: bolsas para estudantes de licenciaturas, para professor institucional, para professor coordenador de área e para professor supervisor. É importante ressaltar que a formação dos novos aspirantes à docência está voltada para compor o quadro de professores nos diferentes níveis da educação:

² De acordo com o MEC os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$ 1,2 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura têm direito a bolsa de R\$ 350 e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$ 600 por mês.

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio da educação básica, ampliando o exercício da docência na educação de jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação do campo.

O PIBID vem contribuindo para amenizar a situação que muitos estudantes vivenciam no momento do estágio: a falsa sensação da dissociação da teoria e prática, visto que “[...] a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e trabalho prático é uma constatação teórica e empírica [...]” (PICONEZ, 1991, p. 21). O PIBID procura propiciar aos estudantes dos cursos de licenciaturas a aproximação dos conteúdos estudados nas universidades com o ambiente escolar e superar a principal dificuldade na formação do aspirante à docência, a dedicação quase que exclusivamente à teoria.

Segundo Pimenta (2008), um dos principais problemas dos cursos de formação de professores é a questão do currículo repleto de disciplinas teóricas e em alguns momentos dispersas entre si. Desse modo, o sentido prático fica em segundo plano. A autora afirma que um dos motivos que leva a essa desvalorização da prática está relacionada com a contenção de despesas nas universidades, o que impossibilita o professor, de fato, supervisionar o estágio, reduzindo a carga-horária do estágio, sendo realizado na forma de “estágio a distância”.

O PIBID tem possibilitado ao futuro docente a imersão na teoria e na prática, vivenciando e refletindo sobre a realidade concreta. Caso contrário, “[...] a teoria veiculada esvaziada da realidade e das práticas cotidianas

de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a [...]” (STELA, 1991, p. 22). Outro aspecto positivo do programa é a relação e integração dos recursos humanos envolvidos, algo que não se praticava no estágio tradicional, o contato com os docentes das escolas:

[...] o projeto pedagógico do curso de formação de professores deve envolver seriamente o conjunto de alunos, docentes e supervisão pedagógica na sua formulação. A elaboração do projeto de estágio no interior de seu plano de curso precisa contar com todos os elementos envolvidos, inclusive com os professores do campo de estágio [...] (STELA, 1991, p. 31).

Os bolsistas são proibidos de realizar atividades de suporte administrativo ou operacional. Para isso, os estudantes bolsistas contam com o trabalho conjunto da CAPES³. Essa fundação deve coordenar a implantação, prestar assistência, supervisionar e avaliar os projetos institucionais do PIBID. O objetivo disso é alcançar o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e das escolas públicas envolvidas, com o suporte dos professores, coordenadores e supervisores.

Diante dos vários objetivos e finalidades do PIBID, o programa é colocado como principal ferramenta para resgatar profissionais para seguir a carreira docente, ou melhor dizendo, encantar-se novamente para o magistério e suprir a falta de professores em diferentes séries e com formação específica em “[...] ciências, matemática

3 A CAPES deverá também “[...] definir as áreas do conhecimento e níveis de ensino que serão abrangidos pelo Pibid a partir das necessidades educacionais detectadas [...]” (BRASIL, 2010, p.1).

da quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio” (BRASIL, 2015).

No tocante à carência de professores com formação específica nas disciplinas citadas anteriormente, destacamos alguns casos ocorridos no Brasil.

O primeiro deles é referente à falta de professores de matemática, química, física, biologia e português no Mato Grosso do Sul-MS⁴, tendo como a principal causa o salário não atrativo, culminado para que esses recém-formados atuem em outras áreas fora do ambiente escolar. Por outro lado, conforme matéria publicada no site Estadão⁵, há pesquisas que afirmam faltar, na verdade, o interesse dos estudantes de licenciaturas em seguir a carreira docente, devido à baixa remuneração, conclui o professor Marcelino de Rezende Pinto da Universidade de São Paulo-USP.

O segundo caso, conforme matéria transmitida pela 1ª edição⁶ do Jornal Agora no ano de 2013 mostrou um levantamento feito pelo MEC, alertando para a falta de 170 mil professores de matemática, química e física em sala de aula em todo o país. Além disso, o cenário se agrava quando os alunos dos cursos de licenciatura na área das exatas não desejam ingressar na carreira docente no ensino fundamental e médio. Isso ocorre, segundo a

4 Matéria publicada 4 de novembro de 2014 no sítio eletrônico Jornal Agora MS.

5 Falta de interesse pela carreira de professor é comum em todo o País. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,falta-de-interesse-pela-carreira-de-professor-e-comum-em-todo-o-pais,1069891>. Acesso 10 ago. 2019.

6 Jornal Agora MS. Faltam professores de matemática, química e física. Disponível em: <http://globo tv.globo.com/eptv-sp/jornal-da-eptv-1a-edicao-ribeirao-preto/v/faltam-professores-de-matematica-quimica-e-fisica/2566237/>. Acesso em: 03 jul. 2015.

supracitada pesquisa, devido a vários motivos: a falta de identificação pessoal e profissional, baixa remuneração, desvalorização social da profissão, desinteresse e desrespeito dos alunos e condições precárias de trabalho.

Diante desse contexto que passa a educação pública brasileira, o PIBID é apresentado como principal alternativa por assemelhar-se a um laboratório onde teoria e prática se completam. Por esse motivo, desconstrói-se a imagem que se tem do estágio tradicional nos cursos de licenciaturas, cujas “[...] orientações [...] têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola [...]” (STELLA, 1991, p. 17). É necessária, portanto, uma reflexão no que se refere à profissão docente e seus múltiplos aspectos: formação, carreira e condições de trabalhos.

As experiências de formação inicial da Finlândia e Singapura

Louzano e Moriconi (2013) afirmam que não basta definir os conhecimentos, saberes e competências docentes que devem ser aprendidas e desenvolvidas em programas de formação de professores para desenhar um currículo coerente e suficientemente integrado. Fávero (1992 *apud* Pimenta, 1997) afirma que:

[...] ninguém se tornará profissional apenas porque ‘sabe sobre’ os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. ‘Não é só com o curso

que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma' (FÁVERO, 1992, p. 65 *apud* PIMENTA, 1997, p. 69).

Nesta perspectiva, o que vai possibilitar um bom desenvolvimento profissional é a relação do licenciando com a prática e, a partir dela, refletir sobre a prática docente. Isso possibilitará a este futuro professor trabalhar com um público diversificado, já que “[...] a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (PIMENTA, 1997, p. 71).

Dessa forma, em alguns países desenvolvidos há a preocupação de propiciar ao futuro docente certo equilíbrio entre a teoria e a prática. Para isso, vem fortalecendo vínculos entre as instituições formadoras e as instituições escolares. As experiências da Finlândia e Cingapura são caracterizadas pela dedicação de maior parte do tempo à experiência docente prática,

Tanto em Finlândia como em Singapur, la formación docente es de tiempo completo y parte importante de esse tiempo es dedicado a la experiencia práctica. De hecho, em Finlândia, um tercio del programa de formación docente es dedicado al trabajo práctico (SAHLBERG, 2012 *apud* LOUZANO Y MORICONI 2013 p. 36).

É destacável o forte vínculo entre as instituições formadoras e as instituições escolares nos sistemas educativos de ambos os países. Na Finlândia, destaca-se a escola campo e, em Singapura, os futuros professores fazem

os seus estágios em escolas designadas pelo Ministério da Educação, ao qual muito provavelmente se integrem até o final do programa. Ambas as experiências serão apresentadas detalhadamente adiante.

Um ponto que merece destaque fundamental nas experiências de ambos os países citados é a estreita relação entre universidades e escolas. Isso possibilita um diálogo sobre qual formação deve-se ofertar para os futuros docentes, uma vez que essa relação estreitada possibilita às universidades adequarem os conteúdos disciplinares/pedagógicos à realidade escolar. Dessa maneira, evita-se o conflito de realidade que muitos docentes em formação têm com o contato com o ambiente escolar através do estágio. Isso auxilia na qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da educação.

Esses conteúdos supracitados, por si só, não são capazes de formar um docente capaz de agir em diversos contextos, se não houver a inserção destes sujeitos no ambiente escolar. De acordo com Ball y Cohen (1999 *apud* LOUZANO; MORICONI, 2013) “Laformación de los profesores debe estar ‘centrada em la práctica’ ya que los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aunque son fundamentales, no son capaces de prescribir cual es la práctica docente adecuada para cada contexto”.

Sendo assim, entendemos que a formação docente terá como ferramenta a experimentação através da prática, o que proporcionará refletir sobre a ação docente, já que o distanciamento entre teoria e prática tem sido um dos pontos falho nos cursos de formação de professores.

No entanto, não defendemos a superação da teoria pela prática, mas que ambas se façam presentes durante todo o processo de formação docente.

Concordamos com Freitas (1992 *apud* PIMENTA, 1997) ao afirmar que o aumento da prática em detrimento à teoria, ou vice-versa, não é o problema, mas sim em adotar uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação, reafirmando mais uma vez que teoria e prática são indissociáveis.

Shulman (2008 *apud* LOUZANO; MORICONI, 2013) aponta que os cursos de formação de professores deveriam seguir o modelo dos cursos de medicina, os quais durante todo o período do curso tem a prática presente. Conforme os autores, [...] mientras la práctica y la investigación de la práctica están em el centro de la formación médica, por lo general no están presentes en la formación docente”. (SHULMAN, 2008 *apud* LOUZANO; MORICONI 2013 p. 35).

No caso específico da Finlândia e Singapura, existe forte relação entre escola e universidade. Neste primeiro momento, apresentaremos aqui o processo de formação inicial na Finlândia e, por conseguinte, a experiência de Singapura.

Os alunos que desejam ingressar na carreira docente exercitam suas habilidades em seminários de pequenos grupos, uma vez que as escolas são vinculadas às universidades escolhidas para este fim. Ou seja, de propiciar ao estudante a prática. No decorrer desse processo, os professores mais experientes, com o apoio de supervisores, são responsáveis pela formação do futuro docente.

Na Finlândia, a prática está dividida em três fases:

[...] básica, avanzada y final, y em ellas los futuros profesores observan la clase de un professor com experiencia, practican clases com colegas, y dan clases a diferentes grupos de niños bajo supervisión de sus profesores universitarios y los supervisores de la cuela (SAHLBERGH, 2012 *apud* LOUZANO; MORICONI 2013 p. 37).

Já a experiência em Singapura, os aspirantes à docência realizam suas práticas em escolas designadas pelo Ministério da Educação, que, de certa maneira, forma o profissional para atuar nas escolas vinculadas àquela IES. Dito de outra maneira, o aluno que realiza a prática na escola designada possivelmente terminará por fazer parte do corpo docente da instituição escolar. O processo de imersão do aluno no ambiente escolar acontece por etapas,

[...] los alumnos de primer año pasan dos semanas em la escuela para conocer el contexto donde harán su práctica. En el segundo año, pasan cinco semanas observando y reflexionando acerca de la práctica docente. En los tres años siguientes, el futuro professor ya es responsable de enseñar em 20 a 24 cursos, a alumnos de distintos grados (LOUZANO; MORICONI, 2013, p. 37).

A partir das experiências dos dois países, Louzano e Moriconi (2013) destacam como uma das características desses países a institucionalização dos atores envolvidos, desde os sistemas de práticas à coordenação entre universidades e escolas. Esses atuam em conjunto na formação de professores. Esse fato deve-se à preocupação

com a articulação da teoria com a prática. Para isso, a formação dos futuros docentes tem contado com uma carga horária mais voltada para a atividade prática, sem que a teoria perca sua importância.

Todo esse tempo dedicado à prática contribuirá para amenizar a dificuldade de relacionar teoria e prática, propiciando a reflexão crítica sobre o trabalho docente. Dito isso, reiteramos que a aproximação entre escola e universidade é de suma importância para diminuir a incoerência entre os conteúdos estudados nas instituições formadoras e a realidade escolar vivida pelo professor em sua prática cotidiana. Além disso, é possível propiciar dinâmicas nas salas de aula da universidade que desenvolvam novas competências exigidas pelos novos contextos sociais.

Nesse sentido, percebemos que, tanto na Finlândia como na Singapura, houve uma preocupação com a formação inicial do docente, inserindo-o, desde o início do curso, à realidade escolar, contando com o apoio e parceria da universidade.

Todavia, em muitos países como o Brasil, os professores universitários têm se limitado às teorias e, em muitos casos, não possuem nenhuma experiência docente na educação básica. Isso ocorre, possivelmente, devido ao ingresso rápido desses nos cursos de pós-graduação, especificamente mestrados e doutorados.

Considerações finais

Diante do exposto, apesar de ser uma discussão

que merece maior aprofundamento, pois os elementos apresentados não se esgotam aqui, o tema formação inicial precisa ganhar a mesma centralidade que a formação continuada tem ganhado nos discursos governamentais. O Estágio, como primeiro contato com o ambiente escolar, em nosso entendimento, precisa ser repensado nos cursos de licenciaturas, principalmente devido a forma com a qual este componente está inserido no currículo acadêmico. Da mesma sorte, o distanciamento entre universidade e escola precisa ser superado.

O PIBID, nesta perspectiva, vem sendo uma das alternativas para a aproximação entre escola e universidade, possibilitando o diálogo entre os professores formadores das universidades com os professores das escolas de estágio. O programa, além de inserir o futuro docente, desde o início do curso, à organização escolar, mostra que os conhecimentos universitários e escolares se inter cruzam, possibilitando assim unir teoria e prática.

De certa maneira, as universidades precisam repensar o formato e execução dos currículos dos cursos de licenciatura, sempre fazendo com que teoria e prática caminhem juntas, para que sejam possíveis momentos de reflexão sobre a realidade observada e contribuir para a transformação das práticas pedagógicas, assim como vem acontecendo desde a criação do PIBID.

Ultimamos, elencando que o PIBID se configura como um estágio. Além disso, faz-se exigido nos currículos das licenciaturas por se tratar de um espaço democrático entre teoria e prática. Ou seja, é momento de obser-

vação, reflexão e atuação refletida. Os bolsistas do PIBID são alunos da formação inicial e, concomitantemente, atuam na educação básica, compreendendo as limitações e as perspectivas do ser professor à luz das teorias e das reflexões sobre a prática pedagógica. Fazem no PIBID o que deveriam fazer nos estágios curriculares, pois infelizmente, em alguns contextos, a inserção no ambiente escolar acaba sendo uma exigência burocrática, não uma exigência pedagógica necessária para a construção do ser professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Ideb – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação.** PIBID – Apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:PIBID-apresentacao&catid=155:PIBID&Itemid=467. Acesso em: 03 jul. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

Jornal Agora MS. **Faltam professores de matemática, química e física.** Disponível em: <http://globoTV.globo.com/eptv-sp/jornal-da-eptv-1a-e>

dicao-ribeirao-preto/v/faltam-professores-de-matematica-quimica-e-fisica/2566237/. Acesso em 03 jul. 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2ª ed. rev. aum. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1836&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 10 jul. 2015.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. In: SANTIAGO, OREALC/UNESCO **Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación**. Chile: Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Estudios de Políticas em Educación (CEPPE), 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwzG1KOQMVTIWkFMYNfSnMzOG8/view>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

STELA C. Betholo Piconez. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3ª ed. Campinas SP: Papirus, 1999.

DOCÊNCIA E CONHECIMENTOS FUNDAMENTAIS À PRÁTICA EDUCATIVA

Edvaldo Costa Rodrigues
Fernanda Maria da Serra Costa

Introdução

Historicamente, podemos dizer que a docência é anterior à institucionalização da escola. Os gregos, por exemplo, no século IV a. C., contavam histórias e declamavam poemas⁷ com fins educativos, objetivando instruir as crianças e adolescentes a viverem em sociedade, destacando-se aí o trabalho de Homero e Hesíodo (JAEGER, 1995). No século V a. C., surgiram os chamados “sofistas”, que eram pessoas comuns e sem formação erudita, mas com notório saber, cobrando para ensinar música, política, matemática e atletismo aos gregos e romanos, estimulando-os a desenvolverem a *arete* (excelência ou virtude) em tudo que fizessem, destacando-se Protágoras, Górgias e Pródigo (SOLOMON; HIGGINS, 2001).

Além dos sofistas, existiam os filósofos, cujo ensino buscava a verdade interna no nível do interlocutor. Por serem desapegados de interesses materiais, não cobravam para ensinar, sendo que criticavam o trabalho

⁷ Homero escreveu duas importantes obra: *Iliada* e *Odisseia*, ambas narrando os acontecimentos da guerra de Tróia. Hesíodo também teve duas obras importantes: *Cosmogonia* e *Teogonia*, a primeira tratando da origem do mundo e a segunda sobre a origem dos Deuses (JAEGER, 1995).

dos sofistas por concebê-lo como desprovido de crítica. Ainda no século V a. C., tem-se também a figura do *paidagogo*, um escravo de confiança que cuidava das crianças de seus senhores a partir dos 7 (sete) anos de idade, instruindo-as informalmente (NÓVOA, 1996).

De lá para cá, à docência foi se reconfigurando, tornando-se uma profissão e passando a exigir, cada vez mais, que os docentes tenham uma formação em que a teoria não esteja dissociada da prática. Isto quer dizer que a teoria é apreendida nas instituições formadoras e a prática deve ser consubstanciada nas instituições escolares, em contato com os estudantes, afinal, não há docência sem discência (FREIRE, 1996). E nesse sentido, a grande questão é em que momento da formação os futuros docentes vão pôr em prática o que aprenderam na teoria, se considerarmos, com raras exceções, que a maioria das instituições formadoras deixam a vivência do universo escolar para ocorrer somente nos períodos destinados aos estágios curriculares obrigatórios (PIMENTA, 2008).

Do contrário, vamos ter nas escolas profissionais sem conhecimentos para lidarem com os conflitos e desafios da sala de aula. Isto porque, precisam compreender a escola como aquela que sofre os reflexos das transformações na sociedade. E os estudantes, como aqueles que têm necessidades individuais, vivem realidades particulares e são constituídos pelas mais diferentes culturas. O que, conseqüentemente, torna a escola e a sala de aula como espaços sempre heterogêneos, formados por uma mistura de valores que desafiam os docentes a educarem em um ambiente tão plural (PENIN, 2009).

Assim, diante dessas premissas, o objetivo deste texto é destacar que alguns conhecimentos ou disciplinas são fundamentais para subsidiar a prática educativa na escola, tendo em vista possibilitarem a compreensão do homem e seu papel na sociedade. E, dentre tantos, apontamos a História, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e a Didática por tratarem de questões inerentes a sociedade, ao homem e ao processo de ensinar e de aprender.

Breves inserções sobre formação e profissão docente no Brasil

A história da formação e profissão docente no Brasil, não pode ser contada sem destacar o trabalho dos jesuítas, os quais chegaram a este país em 1549, acompanhando o primeiro Governador-geral Tomé de Souza. O padre Manoel da Nóbrega e o irmão Vicente Rodrigues foram os pioneiros na arte de ensinar aqui no Brasil. Além de propagarem a fé católica, destacaram-se pela criação de várias escolas elementares para ensinar a ler e escrever nas províncias. A ação dos jesuítas se estendeu até 1759, quando então foram expulsos por Sebastião José de Carvalho (1699-1782), Marquês de Pombal, que deu início à implantação de reformas em Portugal e suas colônias, significando no Brasil as primeiras tentativas de estabelecer um sistema público de ensino (MENEZES, 1996).

Vicentini e Lugli (2009) destacam que antes de meados do século XIX não havia escolas para formação de docentes. O ingresso no magistério ocorria por meio de nomeação das autoridades, tendo como critérios a conduta moral e o notório saber na área de conhecimento a lecionar. As Escolas Normais, cujo pioneirismo foi no Rio de Janeiro, surgiram a partir do Ato Adicional de 1834, determinando que a educação elementar passasse para a responsabilidade das províncias, o que impulsionou a criação de várias escolas para formação de professores. No entendimento de Tanuri (2000, p. 22) essas instituições não passaram de “modelos de medíocres escolas primárias e ensaios rudimentares e mal sucedidos”.

Cabe ressaltar que no cenário educacional brasileiro até o século XIX, “a predominância de imagens públicas do magistério” era “essencialmente masculina” (NÓVOA, 1996, p. 174), o que foi se modificando no século seguinte com as mulheres tendo maior representatividade, devido a vários fatores, dentre eles políticos e econômicos.

[...] na transição do século XIX para o XX a predominância de imagens públicas do magistério-essencialmente masculinas - marcou um momento decisivo de sua afirmação coletiva e profissional, enquanto em meados do século passado ganharam espaço as imagens femininas de caráter privado [...] e, mais recentemente, surgiram imagens públicas e femininas dos docentes, indicando uma mudança no modelo de profissionalização da categoria (NÓVOA, 1996, p. 174).

Em outras palavras, a imagem feminina tornou-se mais representativa na profissão docente graças à saída dos homens das salas de aula em decorrência de terem ido ocupar postos de direção nas escolas. E é no século XX que as novas reconfigurações na educação e no magistério ganharam força a partir de 1932, com o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova⁸. Tratava-se de um documento, construído por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo, que além de reivindicar uma educação pública e de qualidade oferecia diretrizes para uma política de educação, o que perpassava pela formação e valorização docente (GADOTTI, 2004).

É fato que o século XX marcou um período importante para educação brasileira, especialmente porque trouxe a obrigatoriedade escolar e as Reformas e Leis da educação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 foi promulgada em 1961. Em 1968, veio a Lei nº 5.540, que se dedicou à organização do ensino superior. Em 1971 é a vez da reformulação do ensino de 1º e 2º Graus com a Lei nº 5.692. E, finalmente, em 1996, tem-se uma nova LDB, que vigora até hoje, a Lei nº 9.394. Juntaram-se a essas leis, as resoluções, os decretos e as portarias que regulamentaram a organização do ensino escolar, a formação e a profissão docente (KULESZA, 1998).

Ressalte-se também o papel da Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 pelo presidente Getúlio Vargas e extinta em 1968, como influenciadora na orga-

⁸ Circulou no país com o título de: A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo.

nização dos cursos de formação docente nas universidades do o país. Essa instituição estava dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, sendo que este era ofertado na forma de bacharelado, tendo uma seção especial de Didática que habilitava para a docência no ensino secundário (ROMANELLI, 2006).

Neste século XXI, a formação e profissão docentes continuam passando por transformações, sendo que a qualidade dos cursos de licenciaturas e a passagem da docência de uma dimensão individual para a dimensão coletiva ainda são desafios a serem superados, carecendo de “articulação entre o processo de formação, as instituições onde se atua, os conhecimentos, as condições para o exercício da docência e os diálogos da categoria com o Estado” (NÓVOA, 1996, p. 22).

Conhecimentos fundamentais à prática educativa

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98), o que “implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (LIBÂNEO, 2006, p. 28). Em outras palavras, é preciso não apenas dominar os conteúdos (conhecimento teórico-científico), mas também o saber pedagógico (conhecimento teórico-prático). Além disso, é preciso saber lidar com a dimensão socioemocional dos estudantes, afinal eles não trazem para a escola apenas

demandas de conhecimento - junto a elas trazem, também, necessidades sociais, biológicas e psicológicas (PIMENTA, 2002).

Nesse sentido, ao nos referirmos sobre conhecimentos fundamentais à prática educativa, estamos enfatizando aqueles que podem ajudar os docentes a compreender a relação dos indivíduos com a sociedade, com o saber e a construção do conhecimento; a função social da escola; as especificidades dos sujeitos escolares e do processo de ensinar e de aprender (CHARLOT, 2014). De igual modo, o valor das relações entre professores e estudantes o que precisa ser internalizado durante a formação acadêmica e ao longo da formação continuada (ZABALA, 1998). Sob essa ótica, passamos a destacar alguns campos do conhecimento que julgamos importantes à prática educativa, como: História, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Didática.

A História, do ponto de vista do seu surgimento, tem suas sementes lançadas por Heródoto (485-425 a. C), um historiador e geógrafo grego conhecido até hoje como o pai da História. Produziu o primeiro discurso organizador do passado e seus escritos deram visibilidade à cultura grega, uma de suas mais famosas criações foi a obra “Histórias”, composta por 9 volumes que narram as guerras *médicas* entre gregos e persas (DEN BESSELAAR, 1962).

É pretencioso definir o que seja História já que ela é cercada de muitas concepções e interfaces com outros campos de conhecimento. Da simples tarefa de regis-

tro à análise científica, a História atravessou um longo percurso (FURET, 1989). Neste sentido, e dentre tantos conceitos, pode-se dizer que a História é resultado de um processo de teorização imerso numa experiência histórica que se articula com o contexto em que se insere. Para Bloch (2001, p. 67) ela é a “ciência dos homens no tempo”, quer seja cronológico ou histórico.

A história no mundo, enquanto disciplina, trilhou os primeiros passos na Alemanha e na França. O alemão Leopoldo Von Rank, ficou conhecido como o primeiro historiador profissional ao escrever sobre a história do povo alemão, objetivando contribuir para a construção da identidade nacional. No Brasil, a disciplina de História, surgiu a partir de 1838, por meio de duas instituições: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II. Ao IHGB coube escrever a História do Brasil e ao Colégio Pedro II, a elaboração dos programas escolares para os colégios brasileiros (BITTENCOURT, 2003). É um campo do conhecimento que permite interpretar o presente a partir de relações conjunturais do hoje e/ou do ontem.

A Filosofia, surgiu na Grécia Antiga, por volta do século IV a. C., na cidade de Mileto, fruto de comparações míticas sobre o mundo. Tales de Mileto (640 – 562 a.C.), foi a figura mais expressiva dos primeiros tempos da filosofia ocidental. Numa análise mais aprofundada sobre o assunto, Jaeger (1995) destaca que ainda restam dúvidas acerca da origem do pensamento filosófico no mundo, tendo em vista algumas experiências africanas e

orientais, especialmente árabes, persas, egípcios, caldeus e hindus. E nesse sentido, o surgimento da filosofia poderia estar entre dois extremos: Ocidente e Oriente. Os primeiros filósofos se preocuparam em entender o mundo por meio da razão, ensinando-a para que os gregos desenvolvessem o senso crítico.

“O advento da filosofia, na Grécia, marca o declínio do pensamento mítico e o começo de um saber de tipo racional”, inaugurando “um novo modelo de reflexão concernente à natureza [...] da origem do mundo, de sua composição, de sua ordem, dos fenômenos meteorológicos”, e propondo “explicações livres de toda imaginária dramática das teologias e cosmogonias antigas” (VERNANT, 2006, p. 109). A filosofia grega se desenvolve em três períodos: pré-socrático, socrático e helenístico. O período pré-socrático (VIII a V a.C.), ficou conhecido como fase naturalista, caracterizando-se pelo surgimento de várias escolas ou correntes pré-socráticas: Jônica, Pitagórica, Eleática e Atomística.

Os filósofos pré-socráticos ou filósofos da natureza, dentre os quais destacam-se Thales de Mileto, Anaximandro, Heráclito, Pitágoras, dentre outros, procuravam nos elementos da natureza as explicações para a origem de todas as coisas. O período socrático ou Clássico (século V ao IV a.C.), correspondeu a uma fase antropológica-metafísica, caracterizada pelo diálogo e busca da verdade por meio do autoconhecimento. Dentre os representantes destacam-se Sócrates, Platão e Aristóteles (SOLOMON; HIGGINS, 2001).

O período helenístico (século IV a.C.), foi marcado pela fase ética e cética, preocupando-se com as regras do bem viver e a busca por um estado pleno de espírito. Ficou conhecido como o período da filosofia do amor e da felicidade. A filosofia helenística dividiu-se em quatro correntes⁹: o Cinismo, o Ceticismo, o Epicurismo e o Estoicismo, destacando-se os filósofos Diógenes, Pirro, Epicuro e Zenão. No entendimento de Luckesi (1994, p. 23) “A filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele”.

A Sociologia estuda a organização e funcionamento da sociedade, analisando o comportamento dos indivíduos em função do meio e dos processos que os interligam aos grupos sociais. Ela abrange uma variedade de concepções teóricas e sua origem data do final do século XVIII. Uma das inquietações da sociologia é procurar respostas para saber por que os indivíduos de uma mesma sociedade agem de maneira diferente (GIDDENS, 2012). A sociologia, enquanto campo de conhecimento, muito deve aos estudos de Augusto Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, os quais empregaram abordagens diferenciadas para explicar o mundo social a partir do funcionamento das sociedades.

9 O Cinismo, defende que a felicidade, o bom estado de espírito não depende dos bens materiais ou do sentimento de pertencimento a grupos sociais. Para o Ceticismo, é preciso aceitar as ideias como são e suspender os nossos juízos de valores sobre elas. O Epicurismo defende que devemos vencer nossos medos (como a morte, sofrimento, dor, etc.), pois são alimentados por crenças e só prejudicam a busca pela felicidade. E para o Estoicismo é precisamos viver sempre através da ética e nos preocupar com apenas aquilo que se pode ser transformado.

Augusto Comte (1798-1857), também conhecido como o pai da sociologia, procurou criar uma ciência da sociedade para colocar no mesmo patamar as leis do mundo social e o funcionamento do mundo físico que é explicado pela ciência natural. Para ele, a ciência deveria se preocupar somente com entidades observáveis, derivadas da experiência. E a produção do conhecimento sobre a sociedade deveria estar “baseada em evidências empíricas tiradas a partir da observação, da comparação e da experimentação” (GIDDENS, 2012, p. 28).

Émile Durkheim (1858-1917), deu as primeiras bases da sociologia enquanto ciência, pois até então não havia estudo social do ponto de vista sistemático. Para ele, a sociologia como uma nova ciência poderia elucidar questões filosóficas tradicionais empiricamente. Por isso, centrou seus estudos na investigação dos fatos sociais. Dentre seus estudos destacam-se a “Divisão do Trabalho na Sociedade” e o “Suicídio”, este dividindo-se em: egoístico, anônimo, altruísta e fatalista.

Karl Marx (1818-1883), foi outro importante pensador da sociologia, divergindo das ideias de Comte e Durkheim. Para ele não adiantava interpretar o mundo sem modificá-lo. Ao analisar a sociedade, percebeu que ela estava dividida em classes sociais e havia uma contradição interna dentro da própria estrutura social e que isso era histórico. Essa contradição se dava entre os meios de produção e as forças produtivas. Max Weber (1864-1920), assim como Karl Marx tinha um trabalho relacionado ao capitalismo moderno, preocupando-se em en-

tender a natureza e as causas da mudança social, sendo quer para ele as ideias e os valores tinham o mesmo impacto na mudança social. Para Giddens (2012, p. 36) precisamos compreender que a “sociologia não é apenas um campo intelectual abstrato, mas tem implicações práticas mais importantes para a vida das pessoas”.

A Antropologia é uma ciência, consolidada no século XIX, e estuda o homem na sua evolução biológica, física, cultural e social no tempo e no espaço. A investigação antropológica ocorre por meio da observação e da participação ativa do investigador no campo de pesquisa, inserindo-se no cotidiano dos sujeitos, participando das vidas, dos hábitos e dos costumes destes, sendo essa uma estratégia metodológica fundamental para perceber as mudanças sociais e estruturais no campo de pesquisa (BURGUIÈRE, 1993).

Bronislaw Malinowski, um dos principais expoentes da Antropologia, ao investigar os nativos das ilhas de Trobriand, localizadas na costa oriental da Nova Guiné, propôs uma nova forma de fazer pesquisa etnográfica. Para ele, teria de ser a partir da detalhada observação participativa. A experiência de Malinowski com os nativos resultou na obra “Argonautas do Pacífico Ocidental”, em que ele chegou à conclusão de que as sociedades são um organismo único em que cada instituição social tem sua funcionalidade (MALINOWSKI, 1984).

A Psicologia surgiu como ramo da filosofia e assim permaneceu por cerca de 2000 anos antes de se tornar uma ciência, destacando os filósofos Hipócrates, Sócrates, Platão e Aristóteles. Grande parte desses filósofos

reconheciam a mente além da alma. Hipócrates, também conhecido como o pai da medicina, classificou as pessoas em quatro tipos com base nos humores corporais: o fleumático, o sanguíneo, o melancólico e o colérico. Sócrates, analisou as atividades da mente na forma de pensamento, imaginação, memória e sonhos. Platão, se interessou em saber o papel da mente no controle do comportamento humano, considerando corpo e mente como dois princípios independentes e antagônicos (BOCK, 1996).

Essas ideias perduraram até por volta do século XVI quando, então, um filósofo francês chamado René Descartes (1596-1650) levantou a tese de que corpo e alma seriam entidades independentes. A partir daí, o pensamento filosófico sobre a alma vai dando lugar ao estudo da “mente”, surgindo séculos depois a psicologia enquanto ciência, no ano de 1879, por intermédio de Wilhelm Wundt quando cria o primeiro Instituto de Psicologia, em Leipzig, Alemanha. É nesse Instituto que os primeiros psicólogos vão adquirir os conhecimentos para o estudo da mente. Wundt centrou seus estudos nas experiências conscientes, adotando o método da introspecção e substituindo o conceito de espírito por consciência. O resultado disto foi o surgimento de diferentes escolas de pensamento na psicologia como: o Estruturalismo, o Funcionalismo, o Behaviorismo, a Gestalt, a Psicanálise e o Humanismo. Essas escolas trouxeram várias abordagens para que se conhecesse o comportamento humano. Hoje, muitos estudos e práticas educativas tem têm embasamento teórico em algumas delas.

A Didática surgiu no século XVII por intermédio de dois educadores: Ratiquio e Jam Amos Comenius, ambos oriundos da Europa Central. A principal obra de Comenius, chamada de “Didática Magna”, instituiu a Didática como uma disciplina e ficou conhecida como “a arte de ensinar tudo a todos”, embasando-se em ideais ético-religiosos. A Didática é um campo de conhecimento que diz respeito à dimensão técnico-prática da docência. Pode ser também concebida como uma disciplina prática da Pedagogia, esta por sua vez, sendo a ciência que estuda a educação (VEIGA, 1992).

Em outras palavras, a “Didática se caracteriza como a mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre ‘o quê’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar” (LIBÂNIO, 2006, p. 28). Ela possibilita a aprendizagem e utilização de métodos e metodologias adequadas para cada situação de aprendizagem. Por isso, o objeto de estudo da didática é o processo de ensino e de aprendizagem cujos elementos são: os docentes, os estudantes, os conteúdos e as formas de ensinar.

Considerações finais

Em linhas gerais, a formação e a profissionalização docentes no Brasil acontecem em três momentos. O primeiro, nas instituições de ensino formadoras, quando os futuros docentes vão adquirir os conhecimentos teóricos e metodológicos. O segundo, ocorre com a efetivação

da carreira na escola, momento em que os docentes vão precisar de apoio técnico-pedagógico da instituição escolar e do enquadramento com os colegas de profissão. E o terceiro momento diz respeito à formação continuada em serviço, tendo como espaço principal a escola, onde os constroem novas práticas a partir da discussão e reflexão compartilhada sobre a realidade escolar.

No que tange à formação inicial, percebe-se que esta continua imersa em uma crise estrutural que exige mudanças urgentes, principalmente do ponto de vista curricular. Isto porque, a estrutura das licenciaturas ofertadas pelas instituições formadoras e aprovada pelo Ministério da Educação praticamente é a mesma desde o século passado, ou seja, normalmente dedicam-se mais da metade do curso para conhecimentos teóricos específicos, restando pouco tempo para a prática.

Quanto aos docentes que já estão em exercício da profissão, é importante que interliguem os conteúdos de ensino a diversos campos do conhecimento, a fim de que os estudantes possam compreender a sociedade a partir de várias concepções e perceberem que nenhuma disciplina escolar surgiu isoladamente. No que se refere à formação continuada, esta deve ocorrer preferencialmente em serviço, para que os docentes possam refletir sobre a realidade escolar decidirem encaminhamentos necessários.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fisher (Orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odaír; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BURGUIÈRE, André. A Antropologia histórica. In: LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

DEN BESSELAAR, José Van. Heródoto, o pai da História. **Revista de História**, São Paulo, v. 24, n. 49, p. 3-26, jan./marc. 1962. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/121556/118443>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURET, François. **A oficina da História**. Trad. Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1989.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Ronaldo Cataldo. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: Inep. v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALINOWSKI, Bronislaw C. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução Anton P. Carr. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MEZEZES, Luiz Carlos. **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996.

PENIN, Sonia; MARTINEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes 2006.

SOLOMON, Robert C.; HIGGINS, Kathleen M. **Paixão pelo saber**: uma breve história da filosofia. Tradução de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.14, mai./jun./jul./ago., 2000, p. 61-88.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosário. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernane F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

EXPERIÊNCIA UTILIZANDO A PLATAFORMA AVACED COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO – CREDE I

*Suiane Costa Alves
Francisco Halyson Ferreira Gomes
José Elisberto de Araújo e Silva*

Introdução

Um dos desafios do ensino de ciências consiste em relacionar o conhecimento compartilhado na sala de aula e o cotidiano dos alunos. A ciência é um agente de mudança social, capaz de auxiliar o educando a aperfeiçoar seus conhecimentos, proporcionando assim o desenvolvimento intelectual, bem como o entendimento de conceitos e procedimentos metodológicos associados a atitudes e valores. Então, para que o aluno esteja preparado e passe a relacionar os conhecimentos em ciência a suas vivências cotidianas, faz-se necessário o investimento em formação continuada dos professores.

Algumas vezes, a exposição dos conteúdos das disciplinas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias se mantém distante da realidade do aluno, o que dificulta sua compreensão. Então, o professor precisa

estar atualizado em temas relacionados ao currículo, a metodologias de ensino e a teorias de aprendizagem. Um dos objetivos da formação continuada é propiciar aos professores a troca de experiências que pode ser facilitada pelo uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Um dos objetivos do AVA é auxiliar na mediação do processo de formação, promovendo a qualificação profissional. Além disso, possibilita o acesso a um maior número de educadores, rompendo com os limites temporal e espacial, favorecendo o diálogo sobre as diferentes metodologias.

O reflexo dessa ação se dá na sala de aula, ao entrar em contato com novas ideias e perspectivas para o ensino de ciências. Desenvolvidas junto aos alunos, poderão criar na escola um ambiente que motive os estudantes a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem. Posto isso, busca-se aqui identificar a potencialidade do uso do ambiente virtual de aprendizagem AVACED, desenvolvido pelo Centro de Educação a Distância do Ceará (CED), na formação de professores da rede estadual de ensino vinculados à 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (CREDE 1).

O curso promovido, utilizando a plataforma AVACED, visa realizar um processo formativo na área de Ciências da Natureza, tendo atendido prioritariamente coordenadores pedagógicos, professores coordenadores de área (PCA) e professores da área de ciências da natureza que atuam na sala de aula. Nesse sentido, as ações

desenvolvidas incluíram o uso das diversas metodologias de aprendizagem, como aprendizagem cooperativa, aprendizagem significativa, mapas conceituais e práticas laboratoriais com material alternativo, visando à sustentabilidade dos recursos naturais e abordando conceitos e teorias de forma contextualizada e interdisciplinar, conforme estabelecido pelos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e pela matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os dados foram levantados a partir da análise dos fóruns propostos nos módulos do curso “Os desafios das ciências no contexto da aprendizagem escolar”. O curso contou com a participação de 60 (sessenta) cursistas de todas as disciplinas da área de ciências da natureza e suas tecnologias (química, física e biologia) que estão lotados nas escolas que compõem a CREDE 1 e que congrega os municípios de Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. A análise dos fóruns seguiu uma categorização das respostas dadas nesses ambientes, divididas em: i) respostas diretas à proposta; e ii) respostas de interação.

Esta pesquisa está relacionada ao seguinte estudo realizado anteriormente, integrando um continuum: “Experiência utilizando a plataforma Avaced como ferramenta para a formação continuada de professores de ciências da natureza na rede estadual de ensino – Crede 1/Seduc” (ALVES; GOMES; SILVA, 2018).

AVACED e o curso de formação continuada de Ciências da Natureza

O AVACED é uma plataforma desenvolvida pelo Centro de Educação a Distância (CED), vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Todas as ações de formação promovidas por meio do AVACED podem ser mediadas por recursos de videoconferência, web conferência ou teleconferência, fóruns de discussão e portfólio. A proposta é oferecer ao cursista material multimidiático, passando por um processo de transição didática e design instrucional no qual diferentes mídias são integradas a soluções tecnológicas inovadoras.

O curso de formação continuada “Os desafios das ciências no contexto da aprendizagem escolar” foi pensando dentro da política de ações do CED. Teve como características ser do tipo semipresencial, contou com 40 horas-aula presenciais e 80 horas-aula a distância, através da plataforma AVACED. Ao fim do curso, os cursistas que obtiveram média geral igual ou superior a 7 (sete) nas atividades receberam um certificado de conclusão, gerado no próprio ambiente virtual, podendo ser acessado pelo cursista após a finalização do programa.

O curso contou com a participação de 60 (sessenta) professores da rede estadual de ensino, lotados em escolas profissionalizantes, de tempo integral e de tempo regular, dos municípios Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba, que compreendem a CREDE 1.

A ementa do curso de formação continuada se apresenta da seguinte forma:

- a) Módulo I: Introdução à EaD, cujo objetivo é ambientar o cursista no uso das ferramentas da plataforma AVACED;
- b) Módulo II: Os Desafios das Ciências no contexto da Aprendizagem Escolar, que tem como objetivo conhecer e analisar os dados diagnósticos fornecidos pela avaliação SPAECE e pelo Instituto Unibanco – IDEB/2015;
- c) Módulo III: Reflexão sobre o currículo e avaliação em ciências da natureza, que tem como meta fazer com que os cursistas dialoguem sobre a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- d) Módulo IV: Metodologias de Aprendizagem em Ciências da Natureza, cujo objetivo é discutir as diferentes metodologias de ensino de ciências e definir estratégias a serem desenvolvidas durante o ano letivo de 2017;
- e) Módulo V: Competência Socioemocional, com o intuito de promover a integração entre as unidades escolares regulares, de tempo integral e profissional, visando socializar metas para melhoria dos índices de aprendizagem;
- f) Módulo VI: Aspectos Pedagógicos do Desenvolvimento da Iniciação Científica na Educação Básica, cujo objetivo do módulo é incentivar o desenvolvimento de projetos de

iniciação científica nas escolas.

Promovido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), em parceria com a Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA) da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1), o curso de formação contou com a parceria da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, através da realização de palestras sobre os temas aprendizagem cooperativa, metodologias ativas e tecnologias digitais, sequência Fedathi e ferramentas da plataforma AVACED.

Percurso metodológico

Foi realizada uma pesquisa do tipo estudo de caso, que se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados. Este estudo foi desenvolvido com a participação de 60 professores cursistas dos oito municípios que compõem a CREDE 1. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é um estudo de eventos dentro de seus contextos da vida real. Portanto, os dados devem ser coletados de pessoas e instituições existentes e não dentro dos limites controlados de um laboratório ou por meio de questionários com uma estrutura rígida.

Apresentamos, então, uma análise quantitativa dos dados de participação dos cursistas nas atividades

propostas e outra, qualitativa, das respostas enviadas aos fóruns. O exame dessas respostas foi importante, por exemplo, para separar as participações que estavam ligadas à questão central do fórum ou se estavam relacionadas somente à interação entre os cursistas.

Nossa estratégia de acompanhamento dos fóruns se baseia em Gerosa (2003) *apud* Azevedo *et al.* (2009), que propõe um acompanhamento de fóruns on-line através da categorização das mensagens, já que, segundo a autora, a categorização ajuda a identificar características de cada tipo de mensagem. Neste projeto, dividimos as mensagens em duas categorias: a primeira com respostas diretas ao que se propõe o fórum e a segunda com mensagens de interação. Seguimos a orientação de Silva e Fossá (2013), que dividem a análise de conteúdo de uma pesquisa qualitativa em 3 etapas: pré-análise, na qual se faz a leitura atenta de todo o material a ser analisado para definir o corpus da análise; exploração do material, cujo objetivo é agregar informações para criação de categorias simbólicas; e interpretação, na qual é feito um recorte do material com mesmo teor semântico.

Sanchez (2005) *apud* Azevedo *et al.* (2009) defende a ideia de que fóruns on-line com finalidade educacional se firmam como um espaço de diálogo nos quais as mensagens podem ser classificadas por temas. No primeiro fórum, foi pedido que os cursistas fizessem uma breve apresentação. No segundo fórum, denominado “Aprendizagem no Contexto Escolar”, os cursistas teriam que ler um texto indicado na bibliografia sugerida do

curso e discutir a importância da interdisciplinaridade e os desafios das ciências no contexto da aprendizagem escolar.

No terceiro fórum, denominado “Aprendizagem Cooperativa”, foi pedido que os cursistas apresentassem reflexões sobre a importância da aprendizagem cooperativa no contexto das disciplinas da área de Ciências da Natureza e no desenvolvimento da iniciação científica. No quarto fórum, “Aspectos Pedagógicos no Desenvolvimento da Iniciação Científica na Educação Básica”, os cursistas foram apresentados a uma temática que pedia o diálogo sobre a importância do desenvolvimento de projetos na participação ativa, prática e conceitual dos alunos, na condução e avaliação do projeto e/ou sobre estratégias para envolver toda a escola, tendo em vista a apresentação de procedimentos e resultados.

Resultados do projeto

Nesta seção, vamos analisar as respostas dos cursistas às atividades propostas. Conforme mencionado anteriormente, categorizamos em duas as respostas dos cursistas aos fóruns propostos: respostas diretas à questão central do fórum e respostas de interação (nas quais os cursistas conversam entre si sobre o tema proposto).

A Tabela 1 apresenta informações sobre o número de postagens em cada categoria. Lembramos que o primeiro módulo do curso foi utilizado para ambientação

no AVACED, apresentando 100% de participação dos cursistas.

Tabela 1 - Síntese das respostas dadas aos fóruns em números absolutos

MÓDULO	RESPOSTA DIRETA AO FÓRUM	RESPOSTA DE INTERAÇÃO
Módulo I: Introdução à EAD	60 respostas	20 respostas
Módulo II: Os Desafios das Ciências no contexto da Aprendizagem Escolar	55 respostas	69 respostas
Módulo III: Reflexão sobre currículo e avaliação em ciências da natureza	50 respostas	39 respostas
Módulo IV: Metodologias de Aprendizagem em Ciências da Natureza	Acompanhamento no encontro presencial - oficina de metodologia em ensino de ciências e práticas exitosas Total de 50 cursistas presentes	Acompanhamento no encontro presencial - oficina de metodologia em ensino de ciências e práticas exitosas Total de 50 cursistas presentes
Módulo V: Competência Socioemocional	Acompanhamento no encontro presencial Total de 50 cursistas presentes	Acompanhamento no encontro presencial Total de 50 cursistas presentes
Módulo VI: Aspectos Pedagógicos do Desenvolvimento da Iniciação Científica na Educação Básica	48 respostas	18 respostas

Fonte: Próprios autores (2018).

No fórum 1, Aprendizagem no Contexto Escolar, foi solicitada ao cursista a leitura do texto “A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica” e, mantendo o diálogo com os PCNs, foi pedido que apresentassem reflexões sobre a importância da interdisciplinaridade nos desafios das ciências no contexto da aprendizagem escolar.

Com o objetivo de caracterizar a importância do trabalho interdisciplinar na área de ciências da natureza, a partir das contribuições no fórum, é possível perceber, através dos discursos dos educadores, que a ação interdisciplinar significa que a construção do conhecimento se dá por diversas perspectivas (metodológica, epistemológica, social, curricular, entre outros). Assim sendo, essa ação se caracteriza pela valorização do contexto histórico e social no qual educando e educador estão inseridos, como confirmado pela fala do cursista:

Na atualidade, pelos desafios enfrentados para uma aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade propõe uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar, colocando em prática os quatro pilares da Educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser, o último essencialmente importante e capaz de ancorar a mais alta das aprendizagens nos desafios da educação, atitude envolvente com um todo para melhor viver e que, segundo Fazenda, a interdisciplinaridade traz a marca do viver (Relato da Cursista IMGCC, maio de 2017).

Ainda no que se refere à importância do diálogo interdisciplinar na área de ciências da natureza, de acor-

do com Lima e Alves (2016), a fragmentação do saber não poderia perdurar, uma vez que o conhecimento é uno e, embora as ciências tentem fundamentar suas bases excluindo as demais áreas, percebe-se que, em determinados momentos, o diálogo é inevitável, denominando hoje como o que se conhece por interdisciplinaridade.

O fórum 2, Aprendizagem Cooperativa e a Iniciação Científica, iniciou-se com a reflexão sobre o que nós chamamos de uma aproximação construtivista na educação em ciências. Trata-se de uma proposta que contempla, segundo Cachapuz *et al.* (2011), a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e não a simples reconstrução do conhecimento previamente adquirido. Assim, a construção do conhecimento científico tem estreita ligação com o meio cultural e natural, em todas as suas dimensões, com implicações ambientais, sociais, econômicas, éticas, políticas, científicas e tecnológicas (BRASIL, 1999).

Com o objetivo de caracterizar a importância da aprendizagem cooperativa (AC) como ferramenta potencializadora na promoção da renovação didática através da motivação de quem ensina e quem aprende, a sua aplicação promove no educando a reflexão do conhecimento enquanto construção coletiva, de modo que os educandos que têm maior facilidade de apreender o conteúdo têm a oportunidade de auxiliar os colegas com maior dificuldade, como relatam os professores cursistas:

Acho muito importante esse método de ensino. Conheço um grupo de estudos da cidade de Paramoti que aplica esse método. Os alunos se reúnem em grupo de

estudos, onde eles trocam ideias e conhecimentos. Conheço muitos que hoje são formados em Direito, são professores ou atuam em outras áreas. Essa proposta de ensino e aprendizagem é muito interessante, no sentido de despertar o interesse dos alunos que veem seus colegas estudando e acabam sendo motivados a fazer o mesmo (Relato do Cursista FIBP, agosto de 2017).

Nessa reflexão, percebe-se a importância da inserção da AC nas disciplinas de ciências da natureza, promovendo a troca de experiências, o desenvolvimento da pesquisa e a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, garantindo o desenvolvimento da pessoa humana e formando cientistas.

No fórum 3, Aspectos Pedagógicos no Desenvolvimento da Iniciação Científica na Educação Básica, busca-se discutir, com base na temática, aspectos pedagógicos do desenvolvimento científico da educação básica, promovendo um diálogo sobre a importância do desenvolvimento de projetos na participação ativa, prática e conceitual dos alunos, na condução e avaliação do projeto. Além disso, tem em vista revelar estratégias para envolver toda a escola, considerando a apresentação de procedimentos e resultados.

O desenvolvimento desse módulo esteve associado ao II Ceará Científico Regional, ação da SEDUC-CE que propõe a culminância, na Etapa Estadual, de todos os projetos científicos e artístico-culturais, trabalhados sistematicamente no cotidiano escolar, a fim de celebrar e socializar as produções de conhecimento e manifestações culturais nas diversas áreas do saber.

Nessa reflexão, percebe-se a importância do desenvolvimento de projetos na Educação Básica, cuja ação deverá estar vinculada ao mundo do trabalho, incluindo a formação ética, o exercício da cidadania e o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, assim como estabelece a LDB 9394/96 e como relata o cursista:

Ao trabalharmos com projetos de pesquisa com alunos, estimulamos a curiosidade pelo desenvolvimento da ciência e mostramos como buscar e trabalhar para obter e gerar esse conhecimento científico, que muitas vezes é visto como pronto pelos alunos. Por meio de projetos de pesquisa, desenvolvemos com os alunos habilidades e competências enriquecedoras. Fornecemos assim novas formas de aprendizado, estimulando-os a participar ativamente na construção do seu conhecimento (Relato da Cursista TPA, outubro de 2017).

Percebe-se que a educação, enquanto construção histórica, tem servido de alicerce nos processos sociais de mudanças em busca de uma sociedade mais igualitária, que garanta o acesso da população às necessidades básicas. Educar passou a ser um objeto em constante construção e a sua difusão significa dar mais liberdade à população que a detém. Nesse contexto, percebe-se que os objetivos do curso de formação foram alcançados, promovendo entre os educadores a necessidade de reflexão-ação da prática pedagógica.

Em relação aos dados percentuais, o curso de formação contou com a aprovação de 82% dos cursistas, distribuídos nos oito municípios que compõem a CREDE 1. A alegria do trabalho em parceria é evidenciada em

cada frase, em cada período, em todo e qualquer parágrafo “[...] que se manifesta no prazer em compartilhar falas, espaços, presenças e ausências, com o propósito de enfrentar os problemas globais presentes na sociedade, muitas vezes limitados pelos saberes disciplinares” (FAZENDA, 2007, p. 12).

No encontro de encerramento do curso de formação, foram feitas algumas perguntas para os professores cursistas relativas à avaliação e aos objetivos do curso em questão. Questionados quanto à avaliação do desenvolvimento do projeto, os mesmos avaliaram de maneira satisfatória, pois envolveu diretamente todas as experiências vividas pelos próprios educadores, abordando assuntos para os quais eles adquiriram mais suporte, tendo em vista o desenvolvimento das atividades educacionais.

De acordo com relatos dos professores, em alguns momentos de diálogo que eles tiveram em parceria, pudemos perceber que eles estavam satisfeitos, pois suas expectativas eram pequenas em relação à dimensão do curso. Isso fez com que eles se empenhassem bem mais em aprender a utilizar e manusear todos os recursos que estavam sendo apresentados, tendo a plataforma viabilizado esse processo de construção.

Dentre as limitações observadas no curso desta pesquisa, apontamos a instabilidade do AVACED. Por estar hospedado no servidor da Secretaria de Educação do Ceará, a plataforma em alguns momentos ficou indisponível, por questões técnicas, para os cursistas. A linguagem computacional não foi um obstáculo muito difícil

de transpor, por sua vez, pois os cursistas que tiveram dificuldade em operar o AVACED e realizar as atividades tiveram apoio de tutores a distância.

Considerações finais

As reflexões em torno do processo de formação continuada vêm sendo aprofundadas, nos últimos anos, dada a constatação de sua influência na busca por uma gestão escolar pautada no trabalho colaborativo, contribuindo para a realização de um trabalho integrado através da formação de equipes interdisciplinares em uma mesma unidade escolar. Assim, o uso da Plataforma AVACED visa aprofundar os conhecimentos docentes, possibilitando uma maior interação entre os agentes do processo de construção do conhecimento.

Ao usar o ambiente virtual de aprendizagem, promovemos uma alfabetização computacional, uma vez que o aluno precisa desenvolver uma habilidade para manipular as funcionalidades do ambiente. Num curso EaD, é importante que o aluno obtenha resposta de suas investigações de forma rápida e segura, o que algumas vezes é difícil de ocorrer numa sala de aula tradicional, em razão, por exemplo, da grande quantidade de alunos que muitas vezes são matriculados.

Dois assuntos se destacaram no debate dos cursistas. O primeiro deles foi a importância da interdisciplinaridade. Os cursistas se colocaram a favor de uma maior interação entre os professores de diferentes áreas,

defendendo um currículo que promova uma aprendizagem significativa por meio da integração das disciplinas. Outro ponto de destaque foi a promoção de espaços para uma aprendizagem cooperativa (AC). O fórum de discussão sobre esse tema promoveu uma maior interação entre os cursistas que conheciam e até mesmo eram promotores desse tipo de ensino nas suas respectivas escolas e os cursistas que se mostraram interessados em aprender sobre o assunto.

A maioria dos cursistas elogiou a iniciativa para o desenvolvimento da atividade de formação proposta e a condução do curso. Manter o aluno num curso a distância é um desafio. A motivação para o estudo, assim, é algo inerente ao sujeito, e um aluno não faz as mesmas ligações cognitivas que o outro colega. A partir da análise dos enunciados nos fóruns, percebemos que o cursista deseja conhecer diferentes linguagens para o ensino. Assim, ao considerar o educador como protagonista de sua formação, faz-se fundamental o surgimento de espaços para que esse possa dialogar e compartilhar suas dúvidas e anseios, traduzindo sua fala em formações continuadas pautadas nos problemas vivenciados pelas escolas.

Diante dessa realidade, os fóruns do curso “Os desafios das ciências no contexto da aprendizagem escolar” mostraram-se ferramentas na tentativa de desenvolver habilidades e competências que permitam uma maior interação entre educadores e educandos, garantindo a transposição didática do conhecimento e permitindo o diálogo interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, B. F. T *et al.* Estudo de análise qualitativa em fórum de discussão. **Novas tecnologias na educação**, v. 7, nº 3, p. 135-145, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais. Brasília: MEC/SEB, 1999.

CACHAPUZ, A. *et al.* **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 6ª ed. São Paulo: Loiola, 2007.

ALVES, Suiane Costa; GOMES, Francisco Halysson Ferreira; SILVA, José Elisberto de Araújo e. Experiência utilizando a plataforma Avaced como ferramenta para a formação continuada de professores de ciências da natureza na rede estadual de ensino – Crede 1/Seduc. **Tear – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2897/0>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LIMA, I. B.; ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio. Fortaleza: EdUECE, 2016.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, p. 1-14, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA URCA: ALGUNS APONTAMENTOS

*Cícero Joaquim dos Santos
Ana Cristina de Sales
Maria Arleilma Ferreira de Sousa*

Preâmbulo

Na região do Cariri cearense, o primeiro curso de Licenciatura em História foi criado em 06 de dezembro de 1959, na Faculdade de Filosofia do Crato (FFC). A data de instalação e início da primeira turma foi em 15 de maio 1960. E seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto Presidencial Nº 48.131, de 29 de abril de 1960 (PIERRE, 2010).

A FFC foi fundada em 06 de dezembro de 1959. Nesses termos, a criação do Curso de História no Cariri coaduna com a fundação da FFC. De acordo com Rafaela Florêncio (2012), a FFC surgiu, principalmente, a partir da articulação entre forças políticas (do Estado do Ceará), intelectuais (elite letrada) e religiosas (da Diocese do Crato), estando imersas nas representações de progresso e desenvolvimento antes forjadas na e sobre a cidade do Crato.

Até o ano de 1986, a Faculdade de Filosofia do Crato formou professores de História. Foi naquele ano que a Universidade Regional do Cariri (URCA) foi criada, atra-

vés da Lei Estadual nº 11.191, de 09 de junho de 1986. A URCA ocupou os espaços da FFC e incorporou seus cursos a exemplo da Licenciatura em História (PIERRE, 2010).

No bojo das mudanças ocorridas nesse interstício temporal, alguns ex-alunos da Licenciatura em História formados pela FFC tornaram-se professores da URCA, como é o caso de Otonite Cortez, Fernando da Franca e Francisca Anselmo. Concursos públicos para a contratação de novos docentes diversificaram e ampliaram os perfis dos professores da instituição. Outrossim, novas grades curriculares foram formuladas (com base no movimento curricular amparado nas políticas públicas e nas legislações). No seio das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais do Brasil e do Ceará da segunda metade do século XX, a URCA foi se constituindo como uma das mais importantes instituições de Ensino Superior do interior do Nordeste brasileiro. E o Curso de História acompanhou esse movimento, formando profissionais de acordo com as novas demandas e construindo, sobremaneira, conhecimentos voltados aos estudos regionais.

Em dezembro de 2019, o Curso de História no Cariri comemorará 60 anos, levando em consideração sua criação na FFC, sua incorporação e seus desdobramentos na URCA. Essa efeméride é muito significativa, visto que a URCA forma profissionais de várias regiões do Ceará e atende públicos dos estados circunvizinhos, a exemplo do Piauí, Pernambuco e Paraíba. Logo, é necessário analisar a formação e a atuação dos profissionais egressos.

Nos limites textuais desse artigo buscaremos refletir sobre a formação de professores de História na região do Cariri cearense a partir das reflexões e práticas de estágio desenvolvidas nas disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III do curso de Licenciatura Plena em História, da URCA. Para isso, faremos uso de experiências docentes como professores das referidas disciplinas, bem como projetos de monitoria de ensino elaborados por nós e desenvolvidos em sala de aula, além dos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso.

Cabe lembrar que nós três fomos egressos do Curso de História da URCA, entre a primeira e a segunda década do século XXI. Atualmente, somos professores da mesma licenciatura, inclusive das disciplinas do núcleo de prática de ensino, embora a estrutura curricular tenha sido alterada, pois o currículo é um movimento pautado em demandas e relações de poder (FONSECA, 2008; COUTO, FONSECA, 2008). Entendemos que esse lugar de fala não pode ser desconsiderado, pois ele diz muito dos nossos olhares. Sem querer identificar se esse lugar é bom e/ou ruim, queremos, de fato, refletir sobre a experiência da formação docente no seio da URCA no momento atual.

Experiências, ponderações e aprendizados

Para começo de conversa vale rememorar as ponderações de Paulo Freire (2011) quando diz que nos processos de formação dos professores o momento da reflexão crítica sobre a prática é fulcral, pois é refletindo

criticamente as nossas práticas do passado e do presente que poderemos melhorar as próximas.

Seguindo essa premissa, enfatizamos que o momento da experiência aqui analisada se deu em dois semestres letivos, entre os anos de 2016 e 2017. E durante esse momento foram executados dois projetos de monitoria de ensino, ambos vinculados à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD/URCA). De igual modo, ambos contaram com a atuação de um bolsista de graduação, um estudante regularmente matriculado no Curso de História e que já havia cursado a disciplina Estágio Supervisionado I. O primeiro projeto, de autoria do professor Joaquim dos Santos, foi intitulado *Linguagens e Sensibilidades no Estágio Supervisionado em História*, desenvolvido no segundo semestre de 2016. Já o segundo foi operacionalizado no primeiro semestre de 2017, sob a coordenação da professora Arleilma Sousa, e nomeado *Construindo Identidades: Cultura (s), sujeito(s) e Cidadania na formação de professores do curso de História da URCA*. Eles foram pensados conjuntamente entre os dois docentes durante seus planejamentos semestrais. Logo, as afinidades e aproximações não foram acidentais. Foram, na verdade, uma maneira de unir forças para a realização do sinuoso e engenhoso trabalho de formação docente nos estágios supervisionados.

Do ponto de vista ético e político, os projetos foram ancorados no multiculturalismo. De acordo com Silva e Fonseca (2011, p. 47):

O ‘multiculturalismo’ se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. Logo, não podemos confundir o respeito, a tolerância em relação às múltiplas experiências de grupos humanos e as lutas sociais pela transformação da sociedade. O respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil.

Tendo como objetivo possibilitar o debate e a articulação de saberes entre teoria e prática na formação de professores de História da URCA, os projetos de monitoria de ensino viabilizaram a interação entre professor regente da disciplina, professor receptor dos estagiários na escola, alunos e bolsistas no desenvolvimento da disciplina e na prática de Estágio Supervisionado em História. Aqui, concordamos com Garrido e Lima (2012, p. 43), quando enfatizam que o estágio supervisionado “compe-te possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”.

Vale destacar ainda que, durante o momento estudado aqui, o *Projeto Político Pedagógico do Curso de História* em vigor era o PPP 2005.1. Nele, a carga horária dedicada ao Núcleo de Estágio Supervisionado foi dividida em três disciplinas, a saber: Estágio Supervisionado I, II e III. Cada uma delas possuía nove (9) créditos, correspondente a 135h, o que totalizava 27 créditos e 405h (UNIVER-

SIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2005). Esse currículo foi totalmente substituído pelo PPP 2013.1, em vigor.¹⁰

Estudos relacionados com as questões de ensino têm desenvolvido de forma significativa algumas contribuições no debate acerca de um currículo multicultural e inclusivo ao abordar as relações entre universidade, escola, sociedade e cultura, possibilitando a compreensão do papel realizado pelas instituições de ensino na produção da memória coletiva, das identidades sociais e culturais da reprodução e transformação das relações de poder no mundo atual. Os desafios enfrentados pelos professores são imensos, sobretudo no panorama político do Brasil contemporâneo.

A escola desempenha um papel de receptora e formadora de indivíduos, entretanto, as atribuições endereçadas ao professor tornam o seu cotidiano e a suas práticas cansativas. Fonseca (2003) fala do mal-estar docente na atualidade em que o professor desempenha milhares de funções, ao mesmo tempo em que necessita de um processo contínuo de formação e qualificação. O estágio desempenha uma grande contribuição, pois a identidade profissional é construída ao longo da formação e da prática de ensino. Nas suas palavras:

É sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento

10 O PPP 2013.1 possui cinco disciplinas no Núcleo de Estágio Supervisionado, totalizando 27 créditos e 405h. São elas: Estágio Supervisionado I, II, III, IV e V, com os respectivos créditos: 2, 6, 6, 4, 9 (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2013).

de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão (FONSECA, 2003, p. 60).

O Estágio Supervisionado em História I, do curso de História da URCA no currículo estudado, tinha como objetivo possibilitar o primeiro contato do graduando com o seu futuro campo de trabalho, a escola. Esse momento era de redescoberta da escola, levando em consideração que o contato estabelecido entre o aluno de graduação com a instituição escolar era na qualidade de estudante, e agora ao se inserir novamente no espaço escolar, desempenhava outra função, a de estagiário. Esse momento era (e continua sendo) marcado por desafios e descobertas que possibilitavam o desenvolvimento de sua prática (CAIMI, 2008).

No PPP do Curso de História 2005.1 referente à disciplina mencionada, consta a seguinte ementa:

As novas linguagens no contexto da renovação historiográfica e educacional. O uso didático de fontes documentais e linguagens no ensino-aprendizagem de História. Avaliação em História: concepção e problematização. Elaboração de recursos didáticos orientados para a prática das novas linguagens. Cotidiano, funcionamento e perfil da escola básica: estudo de campo nas escolas públicas (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2005, p. 55).

Durante o Estágio Supervisionado II o aluno deveria iniciar a sua prática de regência em sala de aula no Ensino Fundamental II, isso após a observação da estrutura e dinâmica escolar. Esse momento era permeado de receios e desafios, haja vista a responsabilidade de gerir

uma sala de aula e desempenhar o papel de docente. Essa oportunidade era (e é) extremamente significativa na vida do discente de graduação, pois possibilita o sentir e o fazer ser professor. Conforme o PPP, a disciplina dedicava-se a:

A formação do educador e as novas competências do exercício da docência na sociedade atual. O ensino de história frente à renovação teórico-metodológica da historiografia contemporânea. A história na sala de aula: conceitos, práticas e propostas metodológicas. Fundamentos e pressupostos teóricos da Proposta Curricular dos PCN's do Ensino Fundamental II. Orientação do Estágio Supervisionado nas Escolas de Ensino Fundamental II e do Relatório Final da Prática Pedagógica (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2005, p. 56).

A identidade do professor é construída através da sua formação e das experiências humanas e sociais que adquiriu ao longo da vida e da prática de ensino que exerce. Assim, durante seu processo inicial de formação, este vai tecendo a construção do seu jeito de ser enquanto profissional, da sua identidade docente, sendo o estágio um dos momentos cruciais para os graduandos se inserirem e se fazerem na profissão.

Era na prática de Estágio Supervisionado III que o graduando realizava sua experiência de observação, pesquisa e regência no Ensino Médio. Segundo a ementa, a disciplina trabalhava “O ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. Fundamentos e pressupostos da Proposta Curricular dos PCNs. O saber e o fazer históricos em sala de aula. Interação teoria-prática no estágio” (UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, 2005, p. 56).

Essa etapa também se constituía como momento de grande desafio, pois era a hora de se fazer professor atuante em outro nível de ensino, com público diferenciado do primeiro. Comandar uma sala com alunos desconfiados, preparar aula. Muitas vezes o medo, a insegurança, a vontade de desistir eram reações imediatas, como já enfatizava Flávia Eloísa Caimi (2008). Entretanto, notamos que, à medida em que os(as) estagiários(as) iam desenvolvendo suas atividades de observação, pesquisa e regência, muitos iam construindo confiança e firmeza.

Não se aprende a ser professor através de cursos ou de uma receita qualquer, mas por meio de uma formação atrelada a reflexão sobre sua atuação. Aprende-se a ser professor exercendo o ofício cotidianamente. Assim sendo, o objetivo principal dos estágios era fazer o aluno conhecer o seu campo de atuação e de como se posicionar em sala de aula. Para Lima (2012), não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos.

Nesse sentido, o Núcleo de Prática de Ensino do Departamento de História da URCA vem desenvolvendo ao final de cada semestre um Seminário de Estágio Supervisionado. O objetivo é promover o encontro dos alunos de estágio, os professores da rede básica de ensino que atendem a esses estagiários, os discentes que cursam uma segunda licenciatura, como o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), os estudantes do

Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHI-TÓRIA) e o público em geral. O intuito é a partilha de experiências sobre a formação e a prática de ensino. Dessa forma, a experiência do acompanhamento do estágio tem como objetivo o debate acerca da prática de estágio e da formação da identidade do professor no mundo atual.

O trabalho com a Educação e com a formação de professores nos ajuda a pensar sobre nós mesmos e sobre a sociedade que desejamos. Ao considerarmos os homens como seres históricos que aprendem com a educação, seja ela formal ou informal, somos instigados a perceber o quanto é importante refletir sobre as questões histórico-educativas, porque contribuem para formar não só um indivíduo observador, mas também sujeito com capacidade crítica para analisar o processo no qual está inserido:

[...] o papel da educação é a formação humana e se o homem se define pela sua historicidade, então o educador só pode desempenhar adequadamente a sua função na medida em que se enraizar historicamente. Se para formar homens é necessário um profundo conhecimento da realidade humana e se a realidade humana é essencialmente histórica, então o educador precisa dominar, precisa conhecer a história (SAVIANI, 2003, p. 21).

Tanto no passado recente quanto nos dias atuais, ao ministrarmos as disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de História da URCA somos instigados a refletir sobre a atual conjuntura da Educação no Brasil. Dessa forma, como recurso metodológico para sistematizar a socialização das experiências dos estágios promovemos dois Semi-

nários para discutirmos as questões. O primeiro Seminário de Estágio Supervisionado em História aconteceu nas dependências da URCA, Campus Pimenta, Crato/CE, nos dias 09 e 10 de dezembro de 2016, tendo como tema: *Linguagens e Sensibilidades*. Essa primeira experiência contou com a participação dos graduandos do curso de História da URCA e de estudantes de outros cursos da Instituição. Durante o evento tivemos mesas-redondas e grupos de trabalhos para socializar as experiências dos estágios.

O segundo evento desse nível aconteceu também na URCA, Campus Pimenta, Crato, CE, nos dias 26 e 27 de maio de 2017 e teve como temática: *Cultura(s), Sujeito(s) e Cidadania*. Esse evento foi marcado por um maior envolvimento do Departamento de História da URCA e dos estudantes, pois não apenas os alunos matriculados nas disciplinas de estágio participaram, mas o curso de forma geral, além do Curso de Segunda Licenciatura em História do PARFOR e os estudantes/professores cursistas do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/URCA), que atuaram na organização, na composição das mesas-redondas e na coordenação dos grupos de trabalho.

A experiência desses dois Seminários de Estágio Supervisionado em História foi bastante proveitosa para os professores que ministram as disciplinas de estágio, para os alunos, para os docentes das escolas que recebem os estagiários e para o público em geral. Todavia, apesar de alguns avanços, percebemos que a Universidade ainda está muito distante da realidade dos espaços escolares.

Os professores que estão diariamente “no chão da escola” possuem saberes e experiências extremamente ricas para o processo de formação inicial e continuada, bem como para compreensão da realidade da educação brasileira.

Tardif (2010) afirma que os saberes docentes dos professores devem ser respeitados e valorizados, pois o professor é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Assim sendo, um dos desafios atuais dos programas de formação de professores é estabelecer uma relação mais próxima entre a Escola e a Universidade. O saber oriundo dos profissionais da educação básica é tão importante quanto os saberes acadêmicos. “A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (TARDIF, 2010, p. 243). Precisamos resistir a essa exclusão que os profissionais do ensino básico sofrem. Precisamos estar mais próximos da escola e também devemos estimular para que a escola esteja perto de nós, propiciando momentos de encontros e de relações de saberes.

Considerações finais? Não! Considerações para recomençar

Para muitos dos licenciados o Estágio Supervisionado em História é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de trabalho. É através da observação do espaço escolar, da participação

nas atividades pedagógicas e da regência em sala de aula, que o discente tem a oportunidade de refletir e ponderar sobre suas futuras práticas de ensino. Dessa forma, seu processo de formação se torna mais significativo quando essas experiências são socializadas com seus colegas e professores, na escola campo de estágio, com seus alunos e demais grupos sociais.

Ao se tornar objeto de estudo e reflexão, o Estágio Supervisionado em História pode ser um agente que contribui na formação do professor. Ao passar pelo processo dos estágios, o futuro professor passa a analisar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Ao vivenciar o cotidiano da escola, o professor em formação pode se tornar capaz de analisar criticamente sobre as questões que permeiam a escola, podendo intervir positivamente.

Assim, ao cursar as disciplinas de Estágio Supervisionado em História, muitas vezes vem à tona a insegurança, o medo e o receio de não desenvolver um bom trabalho em sala de aula, de não conseguir exercer o trabalho docente com eficiência. Os principais desafios iniciais são: dominar a classe, saber todo o conteúdo que julgam necessário, o método que deve ser adotado, e a aplicação da aula. Entretanto, ainda existem aqueles estudantes de licenciatura que não anseiam em ministrar aulas ou exercer a profissão.

Acreditamos que as pessoas que não atuam ou nunca atuaram na escola, possuem conhecimentos su-

periciais da realidade escolar. A prática de estágio, quando vem acompanhada de uma fundamentação teórica, possibilita aos professorandos um entendimento mais claro com relação à realidade escolar. É através do estágio que o acadêmico pode identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas que muitas vezes ele nem imaginava encontrar na sua área profissional.

A experiência de trabalhar com as disciplinas de Estágio Supervisionado em História da URCA vem nos possibilitando uma maior aproximação com a educação básica e com os profissionais que nela atuam, fazendo com que os laços entre Universidade e Escola se estreitem, propiciando o desenvolvimento da formação de quem está envolvido nesse processo.

Na verdade, estamos aprendendo na medida em que também ensinamos, pois refletir sobre a prática é um caminho fundamental nos processos de construção de conhecimentos, de ensino-aprendizagem e de amadurecimento profissional. Ensinando também aprendemos a ensinar, na medida em que a dinâmica da vida apresenta novos desafios, novas situações, como é o caso da necessidade de fortalecermos a educação em direitos humanos (CANDAUI, 2013). Portanto, tais considerações não são finais, são convites para repensarmos a prática, afinal, há muitos problemas e desafios a serem enfrentados no processo de aprimoramento dessa formação. E um dos primeiros passos para isso é refletir e ponderar.

REFERÊNCIAS

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2008.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

COUTO, Regina Célia do; FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 101-129.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos. **Fundação da Faculdade de Filosofia do Crato (FFC): Representações sobre a interiorização do ensino superior**. Fortaleza, 2012, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PIERRE, João Teófilo. **URCA: Do sonho ao credenciamento – Resgate Histórico e Documental**. Fortaleza: Premium, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**. 4ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão, objetivos e princípios**. s/d. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em JUL. de 2018.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA). **Projeto Político Pedagógico do Curso de História 2005.1**. Crato: URCA, 2005 (mimeo).

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA). **Projeto Político Pedagógico do Curso de História 2013.1**. Crato: URCA, 2013 (mimeo).

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História 2018.1**. Crato: URCA, 2018 (mimeo).

ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REFLEXÕES E APRENDIZADOS DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO

*Diana Nara da Silva Oliveira
Ana Cristina Lopes Costa
Edineide Maria Maia da Silva de Holanda*

Introdução

O estágio é uma experiência de muita importância para a formação de futuros docentes, pois proporciona o contato com os prováveis ambientes de atuação. Durante o Estágio em Educação Popular e Jovens e Adultos, disciplina optativa do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, vinculada à Universidade Estadual do Ceará, vivenciamos uma experiência em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na cidade de Tabuleiro do Norte - Ceará.

Assim, como afirma Mafuani (2011) ao ser citado por Bernardy e Paz (2012), o estágio é fundamental na formação dos docentes.

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem

preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém, muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (2012, p. 1).

O estágio em EJA nos proporcionou vivenciar a realidade da sala de aula, bem como conhecer as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes da modalidade. Presenciamos uma realidade diferente da observada em outras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Fundamental I) durante a experiência em outros estágios. Observamos que a EJA tem como função recuperar sonhos de indivíduos que, por diversos motivos, acabam impossibilitados de concluir seus estudos no tempo considerado certo, porém, em algum momento, desejam retornar à escola.

A Educação Pública no Brasil, historicamente, não foi prioridade pelo Estado, de tal modo como a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, também não recebeu investimentos e políticas públicas necessárias para sua manutenção, assim como nos apresenta Oliveira; Almeida e Carvalho:

Inegavelmente, a EJA, ao longo de sua história, vem buscando conquistar seu espaço, mesmo diante da sua negação em um Estado Burguês, o qual trata de forma compensatória uma modalidade de ensino que vai muito além do simples alfabetizar, tendo em vista que ela tem o caráter de possibilitar reconstruções de sonhos e de projetos de vida. É diante dessa perspectiva que surgiu o estágio em EJA no curso de licenciatura em Pedagogia da FAFIDAM (2019, p. 174).

O referente trabalho apresenta, inicialmente, uma breve fala sobre a disciplina de Estágio em EJA e a importância do estágio para a formação docente. Em seguida, descrevemos a metodologia de como o estágio ocorreu e se organizou, logo após contextualizamos a EJA, dissertamos ainda sobre os desafios enfrentados pelos jovens e adultos da escola onde ocorreu o estágio e qual perspectiva para o futuro desses alunos. Por fim, trazemos as nossas considerações finais, destacando as contribuições do estágio desenvolvido pelo curso de Pedagogia.

Metodologia: o desenvolvimento do estágio e os aprendizados

As atividades propostas pela disciplina e sob orientação da professora responsável ocorreram na escola¹¹ pública estadual pertencente à rede de ensino da cidade de Tabuleiro do Norte - CE¹². Como destacam Nunes; Carvalho e Mendes (2014), as turmas de Ensino Fundamental ficam sobre responsabilidade da gestão

11 Escola de Ensino Médio Francisco Moreira Filho, localizada na Rua Manoel Franklin, Nº 5033, Bairro oito de setembro, na cidade de Tabuleiro do Norte-CE.

12 Tabuleiro do Norte tem 941 quilômetros quadrados, o que corresponde a 0,64% do território cearense. Fica a 70 metros de altitude em relação ao nível do mar, está localizado na microrregião do Baixo Jaguaribe, distante 211 Km de Fortaleza. As rodovias de acesso são: BR 116 e CE 377, tendo como CEP o número 62.960-000. Limita-se ao Norte com Limoeiro do Norte; Sul com Alto Santo; Leste com o Estado de Rio Grande do Norte e Oeste com São João do Jaguaribe. Sua população é de aproximadamente 30 mil habitantes, conforme o último censo do IBGE. É uma cidade jovem, foi emancipada do município de Limoeiro do Norte em 13 de setembro de 1957, através da Lei estadual nº 3.615, assinada pelo governador Paulo Sarasate. Mas, foi no dia 8 de junho de 1958 (data oficial do município, conforme decreto assinado pelo prefeito interino Olímpio Agostinho Maia), que o então prefeito de Limoeiro do Norte, Sabino Roberto de Freitas, assinou a lei que tornava Tabuleiro do Norte um novo município no mapa do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.tabuleirodonorte.ce.gov.br/divulgacao/historico-do-municipio>. Acesso em: 05 jun. 2019.

municipal; nesse caso, a turma por ser de Ensino Médio é ofertada e mantida pelo Estado do Ceará.

A turma selecionada para a realização do estágio foi uma turma de 1º ano do Ensino Médio onde funcionava no período noturno, composta por 16 homens e 26 mulheres.

O plano de trabalho da disciplina foi elaborado conjuntamente pelas alunas e professora, ficando organizado em cinco momentos. No primeiro momento, aconteceu a visita até a escola para uma observação da turma, sendo esse o primeiro contato com o professor e os alunos. Num segundo momento, reunimo-nos na universidade para conversarmos com a professora sobre nossa experiência de observação e a realidade presenciada. Em um terceiro momento, elaboramos um plano de aula organizando a proposta da regência. No quarto momento, realizamos a aplicação da regência na escola. E por fim, no quinto momento, nos reunimos novamente na universidade para compartilharmos sobre a experiência da regência e planejarmos como seria a produção do artigo, a partir dos aprendizados do estágio e da disciplina.

Em nossa observação, pudemos constatar que os alunos da EJA se tratam, na maioria das vezes, de alunos que se sentem inferiores em relação a outros estudantes. Esse sentimento de inferioridade pode se dar por vários fatores, um deles é o fato de precisarem conciliar emprego e estudos. Segundo Oliveira; Almeida e Carvalho (2019, p. 178), a EJA “sempre esteve associada à classe trabalhadora levando em consideração que muitos traba-

lhadores não dispõem de recursos para estudarem, pois muitos têm sua história de vida ligada à venda da sua força de trabalho para sobreviver”.

Esse é um fator influenciador que pode atrapalhar o desempenho escolar, como pudemos observar a partir do grupo focal realizado com os estudantes. Por sentirem-se inferiores, isso acaba fazendo também com que se sintam desmotivados em estarem ali, são inúmeros desafios que precisam enfrentar para conseguirem estar sempre presentes. Pensando nisso, levamos para a turma, durante a regência, a proposta de uma oficina motivacional, em que pudemos conhecer melhor os alunos e a realidade de cada um, assim como também seus sonhos e planos futuros.

Durante a oficina motivacional, optamos por realizar a aplicação de um grupo focal, que, segundo Dias (2000, p. 3), “o objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Seus objetivos específicos variam de acordo com a abordagem de pesquisa”.

Diagnosticamos que uma das maiores dificuldades em manter a frequência nas aulas é principalmente das mulheres, justificando-se pela existência ainda de práticas patriarcais e machistas. Na fala de uma das alunas sobre a pergunta: Qual a maior dificuldade que as mulheres encontram para estudar? Ela nos diz que:

O machismo. Porque na cabeça das pessoas a mulher vem pra cá não é se libertar ou ter conhecimento não,

ela vem se envolver com outras pessoas e, na realidade, ela vem se libertar e adquirir o **conhecimento** e eu acho que também é medo, porque quando a mulher adquire o **conhecimento**, ela vai se expandir, ela vai longe. Como você vai prender uma pessoa que adquiriu o **conhecimento**? Como? Você não tem como prender ela (ALUNA A)¹³.

A discente percebe a importância do conhecimento poderoso¹⁴, e busca usar esse para enfrentar o conhecimento dos poderosos; dessa forma, o conhecimento construído na educação (formal ou não) é a peça-chave do processo de conscientização da classe trabalhadora, do homem e da mulher. Por isso, é importante a defesa do acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade para todos, como forma de emancipação humana e construção de uma sociedade justa e igualitária.

Os alunos veem a educação como libertadora, como construtora de homens e mulheres conscientes e políticos. Como foi dito por um dos discentes: “eu acho que educação é liberdade”. Em *Educação como Prática de Liberdade*, de Paulo Freire (1967), encontramos no prefácio, escrito por Francisco Weffort, a seguinte afirmação:

O tema da educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental e encontra-se amplamente incorporado a várias correntes da pedagogia moderna (1967, p. 6).

13 Optamos por não identificar os alunos no grupo focal, assim utilizamos substantivos simples para denominá-los.

14 Conceito utilizado no livro “Para que servem as escolas”, publicado em 2007, pelo autor Michael Young, em que constrói uma distinção entre dois tipos de conhecimento, o dos poderosos e o poderoso.

Ao questionarmos o motivo de ter parado de estudar, são vários as motivações apresentadas pelos estudantes, mas a grande maioria relaciona ao trabalho, filhos ou casamento, resultando não conseguirem conciliar com a vida de estudos. E ao perguntarmos sobre os motivos de terem voltados, muitos diziam que precisavam de estudo para conseguirem um bom emprego, e outros voltaram alegando repassar um bom exemplo aos filhos, como é dito na seguinte fala:

Eu parei de vim e voltei por causa dos meus filhos. Eles eram pequenos e eu tinha que ter um trabalho mais redobrado, mas como eles já estão maiores aí eu voltei a estudar pensando neles futuramente, pensando em estar com um emprego bom, uma coisa boa. Como eles vão ter um futuro bom? [...] tem que ter o exemplo. Por mais que eu crie eles só, mas eles têm que ver que tô estudando, tô terminando e eles têm que ter a influência e terminar também. Por mais que eu parei pensando neles, eu continuei agora pensando neles também (ALUNO B).

Percebemos, a partir da fala, a importância da educação pública nas vidas das pessoas, em especial das classes baixas, pois a educação apresenta-se como forma de transformação da vida, transformação das realidades muitas vezes precárias, em que a maioria da população brasileira se encontra. Realidades marcadas pelo desemprego, pelos baixos salários, ausência de saúde e educação de qualidade, ausência de políticas sociais que possibilitem uma vida digna, vidas marcadas pelo abandono do Estado.

Outros estudantes relatam que voltaram aos estudos porque almejam entrar em uma universidade e dar continuidade aos estudos: “[...]. Já me disseram: “Você com essa idade querer fazer uma faculdade?” Mas, eu não vou mentir não, todo mundo tá aqui de prova que desde o começo eu digo que quero fazer uma faculdade, se Deus quiser! E eu quero é pública” (ALUNO C).

Concluimos a oficina motivacional deixando uma reflexão aos alunos, descrevendo um pouco sobre a história da Educação no Brasil, e qual lugar ela ocupa nas prioridades de Estado. Discutimos que são necessárias mudanças tanto na estrutura estatal, no tocante à oferta e manutenção da modalidade de ensino, e da importância da sociedade em geral continuar lutando pelo direito à educação pública e de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Sabemos que um dos maiores incentivadores da Educação de Jovens e Adultos foi Paulo Freire, “uma vez que o mesmo lutava pela libertação da educação para todos de uma forma não discriminatória”, como descreve Aranha (1996. p. 209), em relação à classe social em que as pessoas se encontravam.

Em épocas passadas, já era possível observar os mesmos problemas que acompanhamos hoje na nossa sociedade, como, por exemplo, a falta de oportunidades estudantis, que levavam as pessoas a evacuarem às escolas. Posteriormente, a mão de obra qualificada já era exigência nos mercados de trabalho e, com isso, muitas pessoas ficavam desempregadas por falta do estudo.

Devido às necessidades e exigências da modernização do país, a partir da década de 1930, a sociedade se modificava, a população deixava o meio rural em busca de melhores possibilidades no meio urbano, já que nessa área a possibilidade de estudo era mais “ampla e qualificada”¹⁵, uma vez que no meio rural a educação era precária ou nem existia, realidade existente até hoje. Atualmente, as instituições rurais enfrentam o fenômeno do fechamento de escolas com justificativas de ajustes orçamentários; porém, olhando a história, vemos que a prática de desqualificação do campo, e da educação no campo é antiga no país, pois a educação ofertada aos povos do campo sempre foi uma educação de pouca qualidade.

Outro fator que influenciou o crescimento da EJA, justifica-se pelo voto somente poder ser exercido pelos alfabetizados, a partir da década de 1930. Segundo Bello (1993), a proposta de educação para adultos, encabeçada pelo Estado, surgiu com as intenções de formar para o mercado de trabalho e para escolha dos governantes. Almeida (2017) nos apresenta um contexto para o surgimento do MOBREAL:

A lacuna na oferta de educação para jovens e adultos, imposta pelo Golpe de 1964, impôs o próprio Regime Militar a se posicionar acerca da garantia deste direito dos indivíduos, através de políticas educacionais que agradassem aos empresários e ao Estado repressor. Necessitava-se de um Programa de Alfabetização que suprisse as demandas existentes na sociedade brasileira e, no mesmo compasso, propagasse a ide-

15 Levando em consideração que o meio rural enquanto lugar de vida sempre foi desqualificado pelo capital, sendo visto apenas como lugar de produção de mercadorias, dessa forma reforçando a dicotomia campo/cidade.

ologia de uma nação em desenvolvimento, a qual via a educação como elemento chave para o crescimento econômico do país. Não obstante, nesse momento, a Cruzada ABC vinha recebendo críticas e perdia o espaço de atuação (ALMEIDA, 2017, p. 47-48).

Com a extinção de alguns movimentos de educação popular, na década de 1960, liderados por Paulo Freire, período marcado pela Ditadura Militar (1964-1985), impossibilitou o prosseguimento de uma educação emancipadora pensada pela e para classe trabalhadora. Lustosa (2016) descreve os principais movimentos de educação popular disseminados nesse período.

Dentre esses movimentos, podemos destacar como os mais expressivos os seguintes: MCP - Movimento de Cultura Popular (Recife-Maio de 1960); Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal-Fevereiro de 1961); MEB - Movimento de Educação de Base (Março de 1961); CPC - Centro Popular de Cultura (Rio de Janeiro-Março de 1961); CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba (João Pessoa-Janeiro de 1962) (LUSTOSA, 2016, p. 4).

Após a interrupção dos movimentos acima citados, houve outros projetos pensados para atender os objetivos da Ditadura Militar, como o MOBREAL. Vejamos o que descrevem Oliveira; Almeida e Carvalho:

Após a extinção dos programas de educação popular, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o objetivo principal de alfabetizar adultos, sem levar em conta o processo de conscientização anteriormente defendido pelos educadores populares. O autor destaca o contexto para o surgimento do MOBREAL (2019, p. 173).

O MOBREAL tinha como função alfabetizar os iletrados para exercerem o voto, sem se preocupar com a construção da consciência crítica, com a leitura do mundo. Ou seja, uma educação voltada para atender as ideias do estado ditatorial.

A partir dos dados coletados na escola, podemos perceber a baixa procura pela modalidade de ensino na cidade de Tabuleiro do Norte. Em 2018, apenas 172 matrículas foram realizadas em todo município (67 matrículas no ensino fundamental - rede municipal e 105 no ensino médio - rede estadual). Em 2019, os dados parciais da rede estadual apresentam 41 novas matrículas de jovens e adultos, os dados do município ainda não estão disponíveis. O período médio das turmas de ensino médio é de até 1 (um) ano e 6 (seis) meses para a conclusão.

A falta de interesse dos gestores em geral (federal, estadual e municipal) reflete-se na baixa procura pela Educação de Jovens e Adultos, pois criou-se o estereótipo de que a modalidade não é de qualidade, portanto é vista como uma despesa e não como investimento.

Como vimos, não é de hoje que a EJA sofre discriminação, é excluída das políticas públicas, refletindo a preocupação que o Estado tem com os sujeitos excluídos do ensino regular. Os alunos e professores da modalidade são estigmatizados, são vistos como inferiores. Muitas vezes, os estudantes que necessitam de educação sentem-se acuados diante de uma sociedade que exclui aqueles que, por histórias pessoais, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria.

Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 99), referindo-se ao sistema educacional brasileiro, “o processo de seleção é sutil, a marginalização é dissimulada, um verdadeiro apartheid educacional”, bem como acontece pelos indivíduos que não se enquadram no ensino regular.

Considerações finais

Embora o Brasil venha se esforçando para diminuir as taxas de analfabetismo pelo país, sabemos que essa realidade ainda está bem presente na sociedade brasileira, tendo como principal fator a desigualdade social, trazendo consigo as faltas de possibilidades estudantis para os sujeitos que estão incluídos nesse cenário.

Diante dessa realidade, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM incluiu como uma disciplina optativa o Estágio em Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos, para que os estudantes de Pedagogia possam conhecer e aprender com a realidade de muitos brasileiros que estão à procura de uma formação, bem como a situação do professor que ensina nessa área.

Tratando-se de Educação de Jovens e Adultos (EJA), observamos por meio do estágio que a modalidade é muito carente, apresentando precariedades. Estão engajados alunos com diferenças entre si, em relação a idade, classe social e história de vida, uma vez que fazem parte dessa etapa mães e pais de família que tiveram que aban-

donar os estudos para trabalhar, cuidar da casa e dos filhos. Ou encontra-se, também, jovens sem nenhuma expectativa de vida, forçados a estarem ali, uma vez que a sociedade só disponibiliza trabalhos com salário mais alto, ou maior qualidade do mesmo, para aqueles com formação.

Sabemos que a EJA é uma modalidade que tem como um de seus objetivos reduzir as taxas de analfabetismo no Brasil, além de oferecer certificação para o mundo do trabalho. É por meio dela que indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada reingressam na vida estudantil, para, posteriormente, ter seu certificado.

Dessa forma, para que o estudante conclua seus estudos na educação básica é necessário que disponha de acompanhamento das instituições responsáveis e de professores qualificados que saibam lidar com a realidade de cada estudante. Também é necessária a formação adequada para esses profissionais e, acima de tudo, reconhecimento pelo seu trabalho, uma vez que eles serão mediadores e influenciarão na diminuição da evasão escolar. O educador/a deve buscar métodos e práticas diferenciados e inovadoras, que sejam capazes de despertar no educando o interesse pelo conhecimento, para que todos os alunos participem e encontrem na sala de aula práticas que os influenciem a permanecerem na escola, sendo assim o estimulador do educando. Porém, para que o professor/a educador/a realize um bom trabalho, é necessário que ele/a disponha de estrutura física, material pedagógico e valorização profissional.

Compreendemos, por meio do estágio em EJA, outras visões sobre o professor/a educador/a, afirmando que o/a mesmo/a não é apenas a pessoa encarregada de mediar o conhecimento, mas, sim, uma pessoa que está em sala de aula para ouvir e ajudar os alunos, estabelecendo, assim, uma parceria entre professor/a e aluno/a, devendo estar bem preparado para contribuir não só na educação do indivíduo, como também em sua vida social.

Além disso, ficou ainda mais claro que, mesmo diante uma sociedade dita desenvolvida, ainda existe muitos casos de desigualdade de gênero, social e de classe, observando também que o machismo e práticas patriarcais ainda agem silenciosamente no nosso meio, com o intuito de amedrontar a mulher, para que a mesma não se sinta no direito de lutar por aquilo que ela quer. Percebemos que para a mulher é um mais difícil, pois a mesma precisa conciliar a vida estudantil com seus afazeres domésticos, por isso, muitas vezes, é pressionada a desistir de seus estudos.

Identificamos o preconceito com pessoas de idade mais avançada, esse ainda está evidente na sociedade, uma vez que as mesmas sempre são questionadas quando decidem reatar com os estudos, como se elas não pudessem ser incluídas na vida acadêmica ou que não possam ter expectativas só por não terem a mesma idade que os mais jovens, sendo, assim, impossibilitadas de buscarem reconhecimento, ou que não possam ingressar em um melhor emprego ou na universidade, por causa da idade.

Percebemos a necessidade de buscar conteúdos e métodos diferenciados para a sala de aula, pois são apropriados para ajudar aos educandos/as a se manterem motivados no seu propósito, mesmo diante de realidades adversas, como, por exemplo, a falta de incentivo dos órgãos públicos, pouco espaço físico, salas superlotadas, iluminação precária, pouca ventilação, pouco ou quase nenhum material didático e pedagógico. Esses são fatores influenciadores para que a desmotivação caminhe lado a lado com os estudantes, sobrecarregando o/a professor/a e precarizando a própria profissão.

A educação é um bem social e direito do ser humano adquirido constitucionalmente, sendo um direito subjetivo; dessa forma, ninguém pode retirar o conhecimento adquirido, muito menos contestar o saber de uma pessoa. Um cidadão que possui o saber poderá ser participante e ativo na sociedade, uma vez que o mesmo será encarregado de defender seus direitos diante da realidade em que o país se encontra. É por meio da educação (formal e não formal) que se forma pessoas conscientes e críticas, levando consigo sua maior defesa, ou seja, suas palavras expressas e baseadas por meio de seus conhecimentos.

É notório que a educação escolarizada sempre enfrentou diversos obstáculos, onde as pessoas que a buscam de fato devem estar determinadas para adquiri-la; dessa forma, é necessária a consciência crítica e compreensão de que só o conhecimento é capaz de transformar a sociedade em que vivemos. Somente rompen-

do com as estruturas do conhecimento dos poderosos poderemos construir uma sociedade igualitária e justa, somente tornando o conhecimento acessível a todas as classes sociais vamos construir uma educação libertadora pensada pelo e para o povo.

Por tudo isso, o saber sempre será o melhor método para defender os direitos fundamentais, o saber é indispensável para a conscientização humana. Desta forma, lutar por igualdade e educação são direitos que todos os cidadãos têm, e é por meio deles que uma sociedade evolui.

O estágio em EJA foi de grande importância para a nossa formação acadêmica, para nós que seremos futuros profissionais da educação, pois é na sala de aula, no período do estágio, que vivenciamos a realidade da nossa educação. No convívio com os alunos da turma de EJA, percebemos a relevância desta disciplina para o futuro pedagogo. O estágio em EJA é uma disciplina optativa, mas que deveria ser ofertada como obrigatória na grande curricular do curso de pedagogia, pois muitos graduandos saem da universidade sem esta experiência. É perceptível a escassez de profissionais habilitados para essa área, sendo necessário que haja profissionais qualificados, que tenham um aprendizado teórico e prático vivenciado durante o período em que estiverem na universidade.

Nos momentos que estivemos na sala de aula com a turma são notáveis as dificuldades enfrentadas por todos que ali estão, observamos que há um brilho no olhar, com vontade de alcançar os objetivos, todos buscando conhecimento e um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. G. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL: Memórias e Práticas Pedagógicas no Município de São João Do Jaguaribe/Ce (1972-1979)**. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Limoeiro do Norte, 2017.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BELLO, J. L. P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993**. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/historico-da-eja-no-brasil/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. **Anais [...]**. Unicruz, p. 1-4, 2012.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967.

NUNES, M. E. M.; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Vale do Jaguaribe: avanços e desafios à formação docente. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza: Ed.UECE, 2014.

OLIVEIRA, D. N. S.; ALMEIDA, J. P. G.; CARVALHO, S. M. G. Para Além do Ensino Regular: Reflexões sobre o Estágio na Educação de Jovens e Adultos. In: MEDEIROS, J. L.; NOVAES, M. A. B. (Org.). **Desafios à Formação Docente diante da Problemática da Escola Contemporânea**. 1ed. João Pessoa: Ideia, 2019, v. 1, p. 171-180.

PREFEITURA DE TABULEIRO DO NORTE. **Histórico do Município**. Disponível em: <http://www.tabuleirodonorte.ce.gov.br/divulgacao/historico-do-municipio>. Acesso em: 05 de jun. 2019.

LUSTOSA, K. S. Educação Popular e Pedagogia Freireana: Contribuições dos anos 60 para a atualidade. III Congresso Nacional de Educação. **Anais** [...]. V. 1, 2016. Natal- RN. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1898>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ.Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

*Cibele Silva Pitombeira
Izandra Falcão Gomes*

Introdução

O presente artigo aborda a temática de formação docente, decorrente de pesquisa monográfica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), guiada pela metodologia do memorial de formação docente¹⁶. A escolha investigativa originou-se do meu interesse pela formação de professores, por considerar que o professor, ao assumir o lugar de mediador educacional, transforma vidas.

Além do meu interesse, as escolhas feitas para triilhar o processo de investigação foram estimuladas pela professora orientadora da pesquisa que, gradativamente, num longo processo de diálogo-reflexão-autoavaliação, foi me aproximando da metodologia que me guiou no percurso monográfico. Este exercício somado à metodo-

16 CARRILHO, M.F. *et al.* **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação.** Metodologia do trabalho científico. Natal:IFP/URRN, 1997. Mimeo. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2018.

logia me levou a definir a minha própria formação inicial como objeto de pesquisa, afinal, eu Sou o “resultado”. A semântica de resultado aqui assumida refere-se ao acúmulo das experiências e aprendizagens vivenciadas ao longo dos nove semestres de graduação que contribuíram para o que sou hoje. Desta forma, entendi que a minha memória de formação poderia contribuir para a Ciência no sentido de dar pistas para uma formação de professores/as, de modo a atender e desenvolver iniciativas mais humanizadas e integradoras que se contraponham a este tempo histórico, em que a educação, de forma geral, continua sendo entendida como recurso para o Capital Humano¹⁷.

Notadamente, a metodologia utilizada foi fator essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois com ela pude refletir sobre a minha formação, compreender em que momento da caminhada desenvolvi o interesse pela formação de professores/as, quando me reconheci como pedagoga-professora e como o conjunto de fatores humanos e curriculares do Curso de Pedagogia me transformaram, tornando-me mais crítica e reflexiva.

Este artigo é um recorte desta experiência, na qual tenho como objetivo refletir sobre o processo de construção da identidade docente, mediado pela formação inicial desenvolvida no Curso de Pedagogia. Foi um processo longo, de intenso diálogo comigo, com a minha orientadora, com os autores, com os documentos consul-

17 Teoria do Capital Humano: afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países. Maior aprofundamento ler Frigotto, Gaudêncio, Capital Humano. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Capital_Humano_-_rec.pdf. Acesso em: 25 dez. 2018.

tados; de autorreflexão e autoavaliação, sempre mediados pela professora orientadora da pesquisa, que descreverei a seguir.

O processo de construção: encontro comigo, com a pesquisa e com a metodologia

Como ocorre com muitos alunos/as que estão chegando nos semestres finais do Ensino Superior, embora não seja generalizado, a escolha investigativa para o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC é algo que ainda é complicado de ser definido, gerando dúvidas quanto ao objeto de pesquisa, da metodologia utilizada, embora seja um momento importante na vida de um/a universitário/a próximo de se formar. E comigo não foi diferente, quando me matriculei na disciplina Monografia I não tinha certeza sobre o que eu queria pesquisar, sabia somente que seria sobre a formação de professores/as, no entanto este tema abrange um leque de possibilidades de investigação. Deste modo, buscando definir o meu objeto de estudo, tive um longo diálogo com a professora orientadora da pesquisa que me estimulou a fazer uma autoavaliação e autorreflexão sobre a minha formação, sobre as minhas aprendizagens e sobre o processo de construção da minha identidade profissional. A partir disso, como sou o resultado de uma formação inicial em Pedagogia, fui estimulada a pensar e, em seguida, definir como objeto da pesquisa a minha formação docente.

Com o objeto e sujeito definidos, construí o quadro teórico seguido pela eleição dos documentos que ajudariam a identificar o currículo objetivado na Pedagogia: no plano local, com o Projeto Político Curricular do Curso de Pedagogia (PPC Pedagogia, 2014), e no plano nacional, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (CNE/CP, 2006). Foi um intenso exercício de resgatar a memória da formação docente ocorrida, verificar a relação com a matriz curricular assumida pelo curso e com a fundamentação teórica, fui desenvolvendo a pesquisa e me aproximando da metodologia utilizada, o memorial de formação docente.

O processo de construção foi bem difícil, pois eu e a professora orientadora não tínhamos uma metodologia formalizada no início da pesquisa, ou seja, não fomos buscar o fundamento teórico-metodológico do memorial de formação docente para depois definir o objeto, realizamos o caminho inverso, buscando sempre resgatar a memória da minha experiência, entender essa condição epistemológica de sujeito-objeto integrados, para depois mergulharmos no conhecimento produzido sobre a metodologia do memorial de formação docente. Dito de outra forma, o memorial de formação docente era a metodologia que mais se aproximava da experiência em construção.

O processo de investigação consistia em diálogos com a professora orientadora da pesquisa, em que ela me indagava sobre a minha formação e fazia refletir sobre as aprendizagens, sobre as experiências e aquisições in-

telectuais durante a formação no Curso de Pedagogia. Logo me indicava leituras compatíveis com a temática dialogada, que eram estudadas, discutidas e, novamente, tínhamos novos diálogos que geravam novas reflexões e que me permitiam escrever. Dessa forma, os registros das minhas memórias e aprendizagens foram sistematizados, assim fui desenvolvendo o texto, sempre apoiada na autorreflexão e autoavaliação das minhas experiências, aprendizagens, deficiências e dificuldades que vivenciei na Universidade e que me formaram professora-pedagoga, sempre mediadas pela professora orientadora.

Buscando assegurar o caráter científico e seguindo a proposta de monografia presente no currículo de Pedagogia, busquei apoio teórico em autores/as da educação e em documentos, sendo estes o Projeto Político Curricular do Curso de Pedagogia (PPC Pedagogia, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (CNE/CP, 2006), que, por sua vez, permitiam: analisar de forma sistemática o conteúdo da matriz curricular do curso, compreender a forma em que os conteúdos são transpostos para a sala de aula e como foram assimilados por mim, e fundamentar meus argumentos e ideias defendidos ao longo do texto.

Durante a pesquisa cito e faço uma análise do currículo de Pedagogia, buscando defender a ideia de que, alicerçada nas minhas experiências como aluna do Curso e das minhas dificuldades e aprendizagens, o PPC de Pedagogia deve ser revisto, no sentido de que a formação do/a pedagogo/a se adequa às exigências deste tempo, no

qual a sociedade do conhecimento impõe desafios que vão desde o uso de modernos recursos didáticos a metodologias que subsidiem às práticas de ensino.

Ademais, me entender como resultado de um longo processo de formação em Pedagogia foi complexo. Porque não somos orientados/as a olharmos para nós, a olharmos para nossa formação, sempre olhamos para fora, para o/a outro/a, sem compreender o nosso processo de formação. Não temos a cultura de refletir e de fazer uma autoavaliação sobre nossas aprendizagens, deficiências, experiências, tanto na Universidade como em qualquer área da nossa vida; então essa autoavaliação e autorreflexão que realizei a todo o momento da pesquisa me ajudaram a me reconhecer e a me encontrar na Pedagogia. Essa descoberta, além de ser um “resultado” desta pesquisa, me modificou de dentro para fora, e esse é um processo que todos os/as graduandos/as, principalmente os/as futuros/as professores/as, devem ser estimulado/as a fazer, assim como eu fui.

Olhando para o formador: eu e o curso de pedagogia

Pensando em um currículo que forme professores/as capazes de lidar com questões pertinentes na sociedade moderna, elenquei alguns pontos que, para mim, foram relevantes para a formação dos/as docentes. Mesmo que os temas a serem discutidos tenham surgido a partir da minha autoavaliação, penso que merecem ser problematizados, pois acredito que são necessidades reais de

todos/as os/as licenciandos/as em formação. Não só os/as licenciandos/as, mas também as instituições, e, no caso, o Curso de Pedagogia precisa considerar o seu currículo e sua adequação para a ampla formação do/a pedagogo/a.

A memória da minha experiência de formação inicial docente no Curso de Pedagogia

Ao ingressar no Curso de Pedagogia, nos primeiros semestres, não me encontrei com a profissão na qual eu estava sendo formada, isso era entendido como consequência da minha forte timidez e dificuldade de me expressar publicamente. Somadas a este entendimento, no decorrer do Curso, senti muitas dificuldades decorrentes das metodologias de ensino, da suposta “autonomia” que ganhamos no Ensino Superior, da quantidade de disciplinas, das leituras, enfim, foi tudo muito novo para mim e acredito que seja para todos/as os/as jovens que ingressam no Ensino Superior pela primeira vez. No entanto, aos poucos fui me adaptando à grande quantidade de conteúdo didático, às inúmeras atividades, aos horários, mas eu ainda não estava convicta de que ser professora seria a minha profissão. Foi então que no quinto semestre participei da seleção para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual ingressei. O PIBID é um programa decorrente de uma política educacional que oferece bolsas de iniciação à docência aos/as alunos/as de cursos presenciais para que se dediquem ao estágio nas Escolas Públicas. O objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os/as fu-

turos/as mestres/as e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID possibilita uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a Escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino¹⁸. Foi então, no PIBID, que primeiramente me encontrei com a profissão, a partir do contato direto com a escola concreta e com a sala de aula, com os/as alunos/as e a evolução dos/as mesmos/as, enfim, foram momentos em que pude realmente exercitar a práxis tão discutida no Curso e me reconhecer como pedagoga-professora.

A partir do PIBID, concomitantemente com as disciplinas que cursei no mesmo período, que meu interesse pela formação de professores/as foi identificado/a, pois, no PIBID, percebi a importância do/a professor/a para a vida dos/as alunos/as e, conseqüentemente, para a sociedade. Além disso, me interessei pela formação de professores/as por acreditar na sua capacidade de transformar seres e essa afirmação que faço é o reconhecimento de que a Pedagogia me transformou, me tornou uma pessoa mais reflexiva e crítica, uma profissional que se reconhece como professora e tem consciência de que seu processo de formação não é linear, mas contínuo.

Em consequência do meu interesse pela formação de professores/as e estimulada pela professora orientadora da pesquisa a dar vida à minha curiosidade sobre a temática, desenvolvi a pesquisa monográfica com base na minha formação e analisando diretamente o currículo do Curso de Pedagogia, fazendo interlocução com teóricos/

18 BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 18 dez. 2018.

as da educação, buscando respostas para a problematização central da pesquisa: Em que medida o Curso de Pedagogia contribuiu para a minha formação? A formação ofertada pelo Curso de Pedagogia me habilita a ser professora, pedagoga ou pedagoga-professora? Qual a minha identidade profissional?

A partir de todo o processo de reflexão, autoavaliação, diálogo e das consultas ao Projeto Político Curricular do Curso de Pedagogia (PPC Pedagogia, 2014), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (CNE/CP, 2006), da pesquisa bibliográfica e das minhas experiências e aprendizagens efetivadas no decorrer da graduação em Pedagogia, viabilizadas pelo recurso metodológico, encontrei respostas sobre a formação que recebi e sobre a profissional que me tornei.

As minhas aprendizagens em interlocução com os teóricos consultados

Considerando que o curso de Pedagogia deve formar professores/as para este tempo, minha orientadora e eu resolvemos trazer para essa pesquisa questões pertinentes na atualidade, presentes na sociedade moderna e que o/a professor/a não pode estar alheio a elas.

Deste modo, as novas tecnologias foram um dos pontos do currículo que não pode deixar de ser refletido. As novas tecnologias fazem cada vez mais parte do nosso cotidiano e na escola não é diferente, as crianças estão tendo mais contato com essas novas tecnologias, porém, mesmo

com toda a inserção destas no cotidiano e na cultura educacional elas não são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem como recurso didático. As novas tecnologias,

[...] Além de atuarem como fonte de informações e como meio comunicacional, **essas tecnologias também podem servir para o desenvolvimento de atividades que facilitem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, da criatividade, da cooperação e da parceria, como ferramentas que permitem a criação de ambientes virtuais, onde também é possível vivenciar valores humanos superiores associados aos processos de construção de conhecimento.** (MORAES, 2002, p. 4, grifo nosso).

Nessa perspectiva, reconhecemos que há pouco investimento nas estruturas educacionais, e na universidade essa situação é bem visível, o que implica, em certa medida, que os/as professores/as não incluam as novas tecnologias como recursos didáticos. Percebe-se também, através do discurso de alguns/algumas docentes do Curso, certa resistência ao uso. Essas duas perspectivas em ênfase, por si só, comprometem a formação dos/as novos/as docentes. Para que os/as novos/as docentes em processo de formação utilizem-se desses recursos é necessário que estes sejam submetidos à experiência com as novas tecnologias.

Na minha experiência no Curso e analisando o PPC (Projeto Político Curricular) do Curso de Pedagogia, verifiquei que os/as professores/as em formação possuem apenas uma disciplina obrigatória de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), sendo insuficiente para obter os conhecimentos necessários sobre as diversificadas possibilidades de ensino utilizando as novas tecnologias.

Desse modo, como pessoa que vivenciou a formação dentro da Universidade, sinto que preciso aprimorar e adquirir mais conhecimentos sobre a história e evolução das TICS, sua função social alinhada com a educação inclusiva, os diversos instrumentos tecnológicos existentes para uso educacional, programas e aplicativos pedagógicos para uso em sala de aula.

Então, na pesquisa, analisando diretamente o PPC de Pedagogia, juntamente com as reflexões acerca da minha formação, considero que a formação do/a Pedagogo/a deve estar alinhada aos avanços tecnológicos, e a disciplina de Didática é fator fundamental, uma vez que nos oferece métodos científicos para o exercício do magistério, que, se alinhado ao uso das novas tecnologias e suas variadas possibilidades de utilização, colabora para aulas voltadas a ensinar recorrendo às TICS.

Para além das novas tecnologias, a Educação Inclusiva é identificada como área de conhecimento pouco assumida pelo PPC de Pedagogia. A Educação Inclusiva, por seu caráter amplo, abarca perspectivas que vão desde as questões étnico-raciais, passando pela educação especial, até gênero e sexualidade, conhecimentos imprescindíveis para a formação do/a professor/a e muito urgentes na sociedade, porém não são enfatizados no currículo.

Na análise do PPC e com base em minhas memórias e aprendizagens adquiridas sobre o multiculturalismo, “[...] representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que es-

teve restrita, durante muito tempo” (SILVA, 2005, p. 86). Recordo de poucas disciplinas que trataram da temática, trazendo apenas discussões superficiais que não foram suficientes para uma formação integral ou que nos possibilitassem a trabalhar com segurança com os/as alunos/as na sala de aula. Sobre a temática, Moreira e Candau (2005, p. 43) destacam que “[...] não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’”, em que a referência cultural não esteja presente. Para mim, não é possível pensar em um currículo para formação de professores/as em que não se faça presente discussões sobre a diversidade cultural que permeia nosso país.

Outra questão muito urgente e recorrente nesse período da modernidade¹⁹, que discorro na pesquisa monográfica, é a Educação Especial. Ainda é muito recorrente a exclusão e não aceitação de crianças que possuem a necessidade de algum atendimento especializado nas escolas, e isso ocorre, frequentemente, pelo fato de gestores/as alegarem que não possuem professores/as capacitados/as para trabalhar com essas crianças, fazendo-nos pensar que as Universidades que formam professores/as não estão curricularizando esse conhecimento, comprometendo não apenas a formação dos/as novos/as docentes como também limitando seu campo de trabalho. Quando não se aborda conhecimentos que são recorrentemente solicitados pela sociedade, excluimos os/

19 [...] “modernidade” refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta (GIDDENS, 1991, p. 11).

as novos/as docentes de terem uma formação compatível com seu campo de atuação e com práticas qualificadas que contribuam para o bom atendimento e desenvolvimento de crianças e jovens com as mais diversificadas deficiências.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2010, p. 34).

Analisando a matriz curricular de Pedagogia, encontramos o registro de que os/as professores/as devem desenvolver as seguintes habilidades: “Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, afetivas e emocionais dos educandos, através de uma prática competente e compromissada” (PPC Pedagogia, 2014, p. 16). Deste modo, percebo que o currículo apresenta a intensão política de formar profissionais capacitados para lidar com as diferentes manifestações de necessidades de atendimento especial. Quando relaciono essa afirmação com a minha formação resgato as discussões recorrentes sobre a temática em disciplinas específicas voltadas para a Educação Especial, onde oportunamente foram apresentadas algumas metodologias de ensino para o trabalho com pessoas com deficiência, no entanto acredito que a contribuição seria mais significativa se fosse desenvolvida na escola, com as crianças.

Para além dessas perspectivas, discutidas com ênfase nas minhas aprendizagens adquiridas no decorrer do Curso e percepções frente ao PPC do Curso de Pedagogia, aponto outra temática reconhecidamente fundamental para a formação docente: gênero e sexualidade. Ao refletir sobre tal temática, antes de iniciar qualquer pesquisa a respeito, pensei sobre como a nossa sociedade tem se comportado frente ao tema. Neste exercício reflexivo, olhei para minha formação e para o currículo de Pedagogia e então me fiz o seguinte questionamento: Como, na égide da sociedade moderna, onde as pessoas estão assumindo suas identidades, lutando por seus direitos como cidadãos/cidadãs e por uma sociedade em que a escolha sexual e de gênero não seja motivo de preconceito e exclusão social, um Curso de formação de professores/as não possui disciplinas voltadas especificamente para a temática? Como nós professores/as iremos lidar, desenvolver e abordar com nossos/as alunos/as sobre gênero e sexualidade se não tivemos formação sobre o tema? A escola é um lugar que recebe pessoas diferentes, cada aluno/a possui sua identidade, sua escolha sexual e de gênero e a escola possui o papel de educar a todos/as indistintamente, oferecendo uma educação cultural, promovendo uma sociabilidade em que o preconceito não se faça presente, reconhecendo cada indivíduo que dela faça parte como único.

Nessa perspectiva, o PPC do Curso de Pedagogia, nas disciplinas Educação e Diversidade e Teorias e Práticas do Currículo, trouxeram para a sala de aula discussões superficiais sobre a temática. Para Silva (2005, p. 91),

“‘Gênero’ opõe-se, pois, a ‘sexo’: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identidade sexual”. Essa diferenciação só pude entender depois que fui questionada pela minha professora orientadora que, imediatamente, recomendou o estudo. Foi quando percebi o tamanho da lacuna sobre o tema. Assim, afirmo uma necessária revisão do currículo de Pedagogia, buscando priorizar conhecimentos que estejam alinhados com as necessidades deste tempo.

Contribuições resultantes da pesquisa

Diante das investigações e análises acerca do Projeto Político Curricular do Curso de Pedagogia (PPC Pedagogia, 2014), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (CNE/CP, 2006), da pesquisa bibliográfica e das minhas experiências e aprendizagens construídas no decorrer da graduação em Pedagogia, considero essencial destacar a importância desta pesquisa para a reflexão sobre a minha formação docente, minhas aprendizagens e lacunas profissionais. Além disso, no decorrer da escrita e do processo metodológico, o exercício de ir delineando os principais temas a serem analisados, em interlocução com o currículo de Pedagogia, com a prática vivenciada, refletindo e em diálogo com a minha orientadora, entendi como a aprendizagem

é construída. Também tenho clareza de que o processo de reflexão desencadeado por alguns/as professores/as me ajudaram a construir a minha identidade profissional.

Considero que estes processos de intensa reflexão, com todo o apoio recebido durante a pesquisa, me ajudaram inclusive a perceber lacunas do currículo de Pedagogia que, reatualizadas, poderiam formar professores/as ainda mais capacitados/as, haja vista que existem questões sociais, culturais, de gênero, entre outros não abordados, que estão presentes na nossa sociedade, mas ainda são desafiadores para o Curso de Pedagogia.

As contribuições que deixo para o currículo de Pedagogia que, no momento, considero importante de serem implementadas são:

- Trazer o formando para o encontro com a Escola desde o início do Curso, a fim de fazê-lo conhecer a realidade educacional brasileira e para refletir sobre os desafios educacionais mais presentes no âmbito escolar, fazendo uma relação da teoria com a prática. Para isso, fortalecer a pesquisa de campo em todas as disciplinas, assim formando um/a professor/a capacitado/a para questionar e ver o mundo criticamente, inovando nas práticas educativas. Distribuir os estágios desde o início do Curso, para que o encontro com a sala de aula ocorra mais cedo, despertando o olhar crítico e reflexivo frente aos desafios do ser professor/a;

- Assegurar uma formação que contribua com a atuação do/a professor/a frente aos desafios enfrentados na sala de aula e em toda a Escola, como questões étnico-raciais, de gênero, deficiências físicas, psíquicas e cognitivas, entre outros assuntos, formando um/a professor/a que esteja preparado/a para lidar com esses desafios;
- Também considero importante e faço destaque à implementação de mais disciplinas obrigatórias de Tecnologias da Informação e Comunicação, para que o/a professor/a tenha conhecimentos suficientes acerca do uso das tecnologias para a educação de crianças e adolescentes, promovendo aulas mais dinâmicas e diferenciadas, com o uso de tecnologias tão presentes na sociedade da informação em que vivemos hoje;
- Por fim, estimular a adoção das abordagens de ensino progressistas por todos/as os/as docentes do Curso de Pedagogia, a fim de que sejam realizados, na prática, os métodos de ensino cultivados na teoria.

Para tanto, tenho consciência que são mudanças que precisam de todo um processo e levam muito tempo para serem implementadas, compreendo que mudar um currículo não é tarefa fácil, mas certamente é necessária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 1. de 15 de maio de 2006**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 18 nov. 2018

CARRILHO, M. F. *et al.* **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**. v.1. Limoeiro do Norte: FAFIDAM/UECE, 2014.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação à distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação continuada, alfabetização e diversidade. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, AMPED, 2005. p. 37-57.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: DA PREPARAÇÃO TEÓRICO- VIVENCIAL HUMANA AO RELATO DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVO

*Paula Pereira Scherre
Marly Medeiros de Miranda*

Introdução

Este ensaio tem o objetivo de compartilhar, refletindo e analisando, as escolhas metodológicas realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado II em Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Limoeiro do Norte/CE. Esta disciplina foi lecionada por duas professoras do curso que acompanharam as atividades de estágio de 21 estudantes, no semestre 2018.1, entre os meses de janeiro a maio de 2019. Esta é uma disciplina obrigatória, do 7º semestre do curso. Como este ensaio foi escrito durante o desenvolvimento da disciplina, ele é composto pelo relato de experiência reflexivo, mais teórico, elaborado pelas próprias professoras da disciplina.

O Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental nos anos iniciais requer dos licenciandos procedimentos teó-

ricos e metodológicos para a apreensão da realidade e atuação no cotidiano da sala de aula. Neste sentido, o professor supervisor, ou seja, aquele que orienta e acompanha o estagiário em suas atividades na universidade e na escola, ocupa-se também da definição de procedimentos eficazes e facilitadores do trabalho e do registro das experiências vividas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, esta disciplina tem a seguinte ementa:

Discussão sobre as práticas do estágio do Ensino Fundamental ao longo do curso de Pedagogia e as novas perspectivas nessa área; o estágio e a prática docente; parceria entre universidade e escolas; diferentes atuações dos pedagogos nos atuais projetos educacionais; relação entre saberes da formação inicial, conhecimentos acadêmicos e cultura escolar; cultura docente e políticas educacionais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2014, p. 45).

Consideramos o estágio curricular como um momento crucial na formação inicial de professores que lhes dará oportunidade de instigar seu olhar para a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e isto se dá nos momentos de observação participante e, posteriormente, vertendo o olhar para si mesmo nos momentos em que vivenciará a regência de uma sala de aula como mestre, ocasião essencial na formação de sua identidade profissional. Assim, é necessário que o estagiário desenvolva uma prática reflexiva e que será possível mediante o movimento de reflexão para a ação e na ação, ficando em constante movimento entre o planejado, o vivido e a reflexão sobre a experiência vivida e teoria para nova ação.

Sendo assim, neste trabalho, perpassaremos pelas escolhas metodológicas feitas, como a preparação teórico-vivencial humana abarcando a multidimensionalidade humana, o olhar e a observação, além da socialização do caminhar dos licenciandos na escola por meio dos diários de campo, como instrumento de registro e reflexão dos acontecimentos vividos no cotidiano, e chegando ao final com a atividade de relatar reflexivamente as experiências como documento de desfecho, que intitulamos de relato de experiência reflexivo, e com a compartilha presencial da síntese dos relatos elaborados para a turma.

Ao tecer essas estratégias metodológicas, tivemos a intenção de aguçar a percepção dos estudantes, de trabalhar a sensibilidade humana, contribuindo o desenvolvimento da compreensão humana, de acordo com o que nos convida Edgar Morin (2000). O autor propõe, como um dos saberes, o ensinar a compreensão, por entender “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 93). Percebemos este aspecto como sendo fundamental para a formação de professores.

Compreendemos que as estratégias, sobre as quais refletiremos, contribuem para a compreensão humana intersubjetiva, ou seja, para o “processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”, (MORIN, 2000, p. 95) caminhando, assim, para além da compreensão somente intelectual ou objetiva, que já faz parte do cotidiano universitário, e que é considerada pelo

autor, e por nós, como insuficiente para a compreensão verdadeiramente humana.

Além disso, ainda com base neste autor (MORIN, 2000), partimos do entendimento de que o ser humano é multidimensional e complexo por natureza, um tecido conjunto de dimensões que se entrelaçam e se retroalimentam. Somos, ao mesmo tempo, biológicos, culturais, históricos, emocionais, racionais, espirituais etc. O Pensamento Complexo busca, em linhas gerais, religar informações, áreas de conhecimento, ciência, experiências, artes, filosofia, religar também sujeito ao processo de conhecimento, à sua própria formação.

De acordo com Jorge Larossa (2002), a experiência não é algo externo a nós, mas sim o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e nós, como sujeitos de experiência, temos a responsabilidade e o dever de nos envolver, de viver intensamente, com nossa inteireza e presença, as experiências que fazem parte de nossa vida. Ele nos chama à necessidade de sensibilidade, de compromisso, de atenção, de razão e emoção. Assim, compreendemos que a experiência de estágio, dentro da formação de professores, não deve ser meramente uma disciplina obrigatória a ser cumprida e ser meramente uma aplicação de técnicas de ensino, mas sim como uma experiência a tocar, a acontecer e envolver os estudantes e também entendemos que isso não é possível ser feito somente com estudos teóricos, e sim envolvendo todo o corpo, todo o ser em formação.

Detalhamentos e reflexões sobre as estratégias metodológicas desenvolvidas

É importante destacar que todas as aulas de preparação teórico-vivencial humana dos estudantes foram iniciadas com 5 minutos de meditação, para que pudéssemos despertar a concentração, a qualidade de presença e o vínculo com a respiração, com o “aqui e agora”, sendo este o momento presente. Para tanto, as meditações foram acompanhadas por músicas relaxantes e foram guiadas pelas professoras.

Para o autor Rolf Sovik (2012, p. 19), a meditação é “o florescimento do espírito, uma resposta individual a um chamado que vem de dentro. [...] a meditação nos pede para sentar e ficar quieto”, indo além de usar a mente para refletir. Busca “uma mudança deliberada e ponderada na forma como utilizamos o corpo e a mente” (idem, p. 21). Foi nesse contato com nosso interior que iniciamos os encontros de preparação teórico-vivencial humana para, em seguida, adentrarmos às propostas do diário de campo e do relato de experiência reflexivo.

O olhar e a observação

No início do semestre trabalhamos o olhar e a observação por meio da vivência “Leque chinês”, do fotografar um detalhe do ambiente da faculdade que “disse” algo sobre si, e de um diálogo reflexivo abarcando o primeiro capítulo intitulado “Educando o olhar da observação”, do livro *Observação, Registro e Reflexão* (FREIRE, 1996).

A vivência “Leque chinês” é inspirada em uma vivência de Biodança²⁰, na qual os participantes fazem um entrelaçado de dedos em frente aos olhos e vão caminhando pela sala, se aproximando das pessoas, olhando-as pelos espaços entre os dedos. Ao chegar próximo a uma pessoa, desfaz o entrelaçado e a olha nos olhos. Refaz o entrelaçado de dedos e vai ao encontro de outras pessoas enquanto a música toca. Essa vivência foi realizada com a música “Fascinação”, interpretada por Elis Regina.

Em seguida, foi solicitado que cada estudante, com seu celular, tirasse uma foto que “dissesse” algo sobre si e que quisesse compartilhar com os colegas, algo que as pessoas ainda não conhecessem. Definimos que não poderia ser uma foto de si ou do seu rosto (*self*) e que deveria ser um detalhe de algo que compusesse o ambiente ao seu redor. Orientamos que eles e elas poderiam andar pela faculdade para encontrar este “detalhe”. Ao voltar para a sala de aula, cada um mostrou a foto escolhida e compartilhou suas reflexões com o grupo. Com este momento, pretendemos aguçar o olhar sobre os detalhes e também a falar sobre si, a partir de um “detalhe” (foto) que as demais pessoas não necessariamente conheciam.

Depois foi iniciado o diálogo reflexivo sobre o texto selecionado. Foram colocados no chão papéis com palavras escolhidas, pelas professoras, a partir do texto estudado. Na perspectiva da autora Madalena Freire (1996, p.

20 De acordo o seu criador, o chileno Rolando Toro (2005, p. 33), Biodança é definida como um “sistema de integração humana, de renovação orgânica, de reeducação afetiva e de reaprendizagem das funções originais da vida. A sua metodologia consiste em induzir vivências integradoras por meio da música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo”.

10), o olhar exige atenção e presença e, para a construção de um olhar “sensível e pensante”, é necessário a observação, do qual também faz parte o escutar, que demanda “entrega ao outro” e abertura. Olhar e escutar significam “sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história” (idem, p. 10).

Assim buscamos, por meio de vivências e diálogo reflexivo, propiciar um cenário de aprendizagem que permitisse aos estudantes cuidarem do olhar, da escuta e da observação, já que essas são habilidades a serem realizadas e desenvolvidas por elas e eles ao longo do estágio. Olhar e observar sem julgamento, com compreensão, com amorosidade, com cuidado, presença e atenção.

Multidimensionalidade humana, registro e reflexão

Em outro encontro, trabalhamos mais a fundo a multidimensionalidade humana, com a vivência “Quem sou eu?”. Tal encontro deu-se a partir de perguntas feitas pelas professoras, respostas anotadas e contempladas pelos estudantes, e do registro descritivo e reflexivo sobre o que os estudantes observaram a respeito da metodologia desenvolvida pelas professoras.

A vivência “Quem sou eu?” foi iniciada com perguntas feitas pelas professoras, perguntas como, por exemplo: Cidade onde nasci? O que mais gosto? O que não gosto? Que cor mais gosto? O que mais gosto de comer? Qual o nome da pessoa que é uma referência em minha vida? etc. Foi distribuída uma folha em branco

para cada estudante, com uma caneta hidrocor colorida, para eles numerarem de 1 a 10 na folha e escreverem suas respostas (a primeira ideia que lhe viessem à cabeça) para cada pergunta feita.

Após responderem todas as perguntas, as professoras orientaram que eles colocassem os papéis no centro da sala e lessem cada papel escrito, contemplando as semelhanças e as diferenças de respostas, as variadas respostas para as mesmas perguntas, a diversidade de características que compõem cada pessoa, mesmo sabendo que estas eram pequenas amostras do que cada ser humano ali presente compreende de si mesmo. Por meio de nossos sentidos, percebemos apenas alguns aspectos de cada pessoa e que não há resposta certa ou errada, o que há é a expressão genuína daquele ser humano e que essa expressão deve ser respeitada, olhada com empatia, com cuidado, com amorosidade.

Em seguida, solicitamos que fossem formadas duplas e que cada uma fizesse uma anotação conjunta descritiva sobre o que tinha acontecido neste encontro, a partir da meditação, a respeito da metodologia, da postura das professoras, da postura dos alunos e do emprego dos recursos didáticos. Para o registro reflexivo, que seria feito individualmente por cada estudante, apresentamos as seguintes perguntas: O que eu aprendi? Que perguntas me vêm à cabeça? O que levo para a minha docência? Com esta atividade, pretendemos começar a trabalhar, em uma atividade prática, sobre a observação e a diferença entre os registros descritivos e reflexivos.

Para Madalena Freire (1996), a escrita da palavra tem relação direta com o olhar, com a presença de nós e do outro na experiência sobre a qual vamos observar e escrever sobre. Envolve respostas, mas, principalmente, perguntas. Sobre essas escritas e perguntas, devemos sempre dialogar sobre, compartilhar, socializar e fazer interagir e integrar com a fundamentação teórica. A respeito do ato de refletir, a autora comenta que este é libertador, pois instrumentaliza o pensar do educador sobre a sua própria prática e que a ação reflexiva sempre nos leva “a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento” e também “a transformar algo em nós, nos outros e na realidade” (FREIRE, 1996, p. 39).

Na aula seguinte, demos continuidade à apresentação pelas duplas de seus registros e reflexões. Solicitamos que três duplas lessem seus registros descritivos e seus registros reflexivos. Sobre os registros reflexivos, apenas uma estudante apresentou, mesmo com muita timidez em fazê-lo. Sendo assim, as professoras fizeram a leitura de partes do texto das autoras André e Pontin (1998) que traziam exemplos da parte reflexiva e que podem compor os registros em um diário reflexivo, que vão para além da descrição e envolvem o educador, que é, ao mesmo tempo, pesquisador e reflexivo.

Um dos exemplos lidos foi:

Discutimos sobre o “erro”. Após ler o texto minha concepção do que era erro mudou totalmente, então não trouxe nenhum exemplo para mostrar, como ficou acertado na aula anterior. O erro não deve ser fonte para castigo (exemplos que a professora leu, de

peças com traumas porque eram castigados com palmatórias e etc. quando “erravam”) mas deve ser suporte para a evolução, crescimento e construção do conhecimento (ANDRÉ; PONTIN, 1998, p. 21).

A partir das leituras dos registros, foi feito o diálogo reflexivo sobre os textos indicados para estudo, a saber: “O registro e a reflexão do educador” – capítulo 2 do livro *Observação, Registro e Reflexão* (FREIRE, 1996) – e “Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática” (ANDRÉ; PONTIN, 1998).

Diário de Campo

Para dar condições à atividade de olhar para si e para a sala de aula e depois voltar-se para a reflexão sobre o vivido, fez-se necessário o registro de todas as atividades. Desta forma, surgiu o diário de campo como instrumento de registro e reflexão capaz de permitir o registro do planejamento, da evolução e da reflexão sobre a prática, determinando aspectos positivos, dificuldades e o identificar-se ou não com o ser professor. Muito conhecido pelos pesquisadores na pesquisa de campo, este instrumento foi também um forte aliado dos estagiários.

Referindo-se a seu uso na pesquisa, Lima, Miotto e Dal Prá (2007, p. 100):

Considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que

não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

Diante disto, trazer essa experiência para o registro do estágio possibilitou ao estudante registrar as descrições da realidade escolar, suas constatações, expectativas, temores, decisões para ações que serão desenvolvidas posteriormente, podendo até sugerir um projeto de intervenção para solução de problemas na sala de aula. Como exemplo, podemos citar a atitude de uma estagiária que percebeu e refletiu sobre a agitação das crianças após o recreio durante seu período de observação. A partir daí, decidiu fazer, no seu primeiro dia de regência, exercícios de relaxamento com as 35 crianças antes de começar a dar sua aula. O resultado foi positivo, conseguindo, assim, ministrar os conteúdos de todo o trabalho planejado com os estudantes da turma.

Segundo Lima, Mioto e Dal Prá (2007, p. 103),

No caso específico do diário de campo, este pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, podem traduzir-se em avanços tanto na intervenção (estabelecimento de novas prioridades, por exemplo), quanto na teoria (alimentando-a com novos dados sobre a realidade, problematizando novas abordagens e ações).

Durante todo o semestre, o diário de campo foi utilizado pelos estagiários nos momentos de: observação participante, planejamento, regências, apontamentos durante as aulas teóricas presenciais, vivências realizadas na sala com meditação e com reflexão. Enfim, todo tipo de

registro, tornando-se um forte auxiliar na realização do relato de experiência reflexivo ao final do estágio.

Relato de Experiência

A concepção de estágio numa perspectiva humanista e reflexiva exige que o documento final elaborado pelo estudante tenha como elemento central a reflexão crítica de si mesmo e dos trabalhos desenvolvidos como prática, para além do relatório técnico formal tão comum como documento final da disciplina de estágio. O diário de campo, como ferramenta para registro e reflexão do vivido na escola, permite a exploração da própria experiência, que poderá despertar para novas interrogações ou responder para outras relacionadas ao saber pedagógico na prática docente.

Segundo Contreras (2016, p. 20), a exploração da experiência desperta “o sentido de um saber pedagógico de viver e vivido na educação. [...] uma maneira de cultivar uma relação com o que eu vivo para proporcionar uma maior conscientização e orientação”. Nesse sentido, foi que optamos pelo relato de experiência reflexivo ao final do estágio, para muitos deles a primeira experiência docente no Ensino Fundamental. O texto “Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico”, do autor José Contreras (2016), que tem seu original em língua espanhola, foi disponibilizado, via ambiente virtual de aprendizagem, com tradução livre, feita pela professora Paula Pereira Scherre.

O diálogo sobre esse texto foi feito em meio às várias outras atividades mais “administrativas” do estágio, como preenchimento de documentos, de carta de apresentação. Sendo assim, foi um diálogo feito a partir do que eles leram e compreenderam e as professoras foram comentando partes do texto que também chamaram a atenção.

De maneira integrada ao que viemos trabalhando nos encontros anteriores, o autor Contreras (2016, p. 15) compreende que o ofício de educador é um ofício humano, que tem sua origem em uma experiência, que é “algo que se vive”, e isto nos convida a olhar, a observar o que nos passa nesta experiência, neste momento vivido. Concebe o relato dessa experiência vivida como uma maneira de “olhar, elaborar e expressar a experiência”, por meio de uma narração que é, efetivamente, o relato em si. Não se restringe apenas a “contar relatos sobre o vivido, senão fazer o relatar uma experiência, isto é, um modo de dar forma ao vivido para prestar atenção às questões que, por meio do narrar, se desvelam para nós”. São estas questões sobre as quais vivemos, que nos tocam e que exigem de nós “maior consciência, percepção e compreensão dos acontecimentos que vivemos” (CONTRERAS, 2016, p. 16).

Assim, compreendemos que, por meio do relato de experiência reflexivo proposto, os estudantes puderam expressar as aprendizagens, as experiências, o que os tocou como professores em formação e, assim, expressar e refletir, aprender, se envolver com a(s) experiência(s) do estágio em Ensino Fundamental.

O relato de experiência reflexivo compõe-se de elaboração reflexiva e textual, a partir do conteúdo do diário de campo, ou seja, das descrições e reflexões dos estagiários sobre o vivido durante cada etapa do estágio. Sua estrutura apresentou as experiências em dois momentos distintos. No primeiro, foram apresentadas, de forma descritiva, as sínteses das observações do cotidiano na escola e na sala de aula, dos planejamentos, das regências como professores da turma. No segundo, foi proposto um momento de suas análises críticas e reflexivas dos estagiários, a partir de três perguntas: (1) O que eu aprendi? Exemplifique, justifique; (2) O que levo para minha docência? Exemplifique, justifique; (3) Quais perguntas a prática observada/realizada me instigou a fazer? Reflita sobre cada uma das perguntas apresentadas.

Socialização final das sínteses dos Relatos de Experiência Reflexivos

Concluídas todas as etapas, ao final do semestre, foi chegado o momento da culminância do vivido no estágio com a apresentação presencial na sala de aula da FA-FIDAM por todos os estagiários. Numa relação dialógica entre alunos e as professoras da disciplina, a exposição, a reflexão e o diálogo com os pares foram enriquecedores e gratificantes. Nas falas dos estagiários ficou evidente a importância da prática de ensino, momento em que eles sentiram “na pele” o que é ser professor na sala de aula,

além de reflexões sobre o próprio curso, sobre o quanto foram auxiliados, ou não, pelos conteúdos e experiências vividas nas outras disciplinas. Além de outras questões, destacaram a importância entre maior integração da teoria e da prática em todo o curso e a necessidade de disciplina “Dificuldades de Aprendizagem” ser obrigatória na formação de professores.

Considerações finais e nossas aprendizagens

Quando nos perguntamos o que aprendemos nesta experiência, podemos dizer que se o processo reflexivo for feito ao longo dos vários estágios supervisionados, essa prática pode ser mais fluida e mais aproveitada em todas as etapas da formação inicial de professores. Aprendemos que há a necessidade de intenso planejamento e sintonia entre as professoras da disciplina para que as vivências e momentos de reflexão possam ocorrer e serem profundos e dialógicos. Aprendemos que as reflexões realizadas pelos estudantes trazem ricas informações que podem e devem retroalimentar o planejamento da disciplina, o Projeto Pedagógico do Curso e a nossa prática docente nesta e em outras disciplinas, ao destacarem a necessidade que sentem de a prática dialogar com a teoria que lhes é apresentada ao longo das demais disciplinas.

Pensamos que a experiência vivenciada com os estudantes nos fez acreditar na importância da relação dialógica nas decisões tomadas em sala de aula. A apresentação e discussão da proposta de trabalho, no início

do semestre, e o constante compartilhar do andamento das atividades permitiram que as decisões em conjunto fizessem com que os estagiários como que desabrochassem seus talentos e se sentissem desafiados a cumprir com o combinado, demonstrando que na busca do saber-fazer eles foram aprendendo a ser.

Compreendemos que a abordagem que desenvolvemos com elas e eles, na perspectiva de olhar para si, para o outro e para o entorno, articulando o individual e o coletivo, a reflexão e a ação como elementos intercambiáveis, nos apresentou resultados surpreendentes. Aos poucos, principalmente nos mais retraídos, a timidez foi dando lugar a uma presença mais participativa, proporcionando a troca de experiência com os seus pares e com as professoras. Assim, aprendemos como se dá a construção do saber-ser e com o saber-fazer na relação reflexão-ação-reflexão num círculo contínuo. Assim, aprendemos também sobre a relação intrínseca com a pesquisa no estágio.

Esperamos que este ensaio seja uma inspiração para que outros professores possam exercitar a reflexão sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a dialogar com as teorias e, assim também, fazendo as teorias caminharem e serem aprimoradas. Além disso, esperamos que estes possam transformar os contextos e cenários de formação de professores, em especial o estágio supervisionado, em momentos de reflexão, de aprendizagem, de pesquisa e de rica e intensa construção coletiva e colaborativa de conhecimento de si e científico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática. **Revista Ensaio: Aval. e Pol. Públ. em Educ.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 447-462, out./dez. 1998. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/66/62>. Acesso em: 2 fev. 2019.

CONTRERAS, José. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>. Acesso em: 2 fev. 2019.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I. Série Seminários**. 2. ed. São Paulo: Brooklin Editora. 1996.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Rev. Bras. de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. In: **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/1048/3234>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOVIK, Rolf. **Jornada para a meditação: voltando para dentro**. Tradução de Ana Spinelli. São Paulo: Madras, 2012.

TORO, Rolando. **Biodanza**. 2 ed. São Paulo: Olavobrás, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará**. FAFIDAM/UECE, 2014.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO, ESCOLA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ANÁLISE DA DEGRADAÇÃO AMBIENTAL DA LAGOA DO MINGAU – MARACANAÚ/ CE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

*Eduardo Viana Freires
Suiane Costa Alves*

Introdução

Um dos maiores desafios da educação contemporânea consiste em aliar o conhecimento compartilhado em sala de aula e o cotidiano dos alunos. Esse conhecimento é resultado da construção humana, inserido em um processo histórico e social no qual o educando se torna um agente de mudança social capaz de interferir na sociedade. Nesse contexto, os referenciais trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) procuram organizar o sistema de aprendizado no Ensino Médio, no sentido de produzir um conhecimento efetivo, de significado próprio.

Ainda neste diálogo, o trabalho interdisciplinar proporciona a autonomia intelectual, o entendimento de conceitos e procedimentos metodológicos, promovendo a busca pela compreensão da natureza e sua transformação, mediante a produção de experimentos científicos (BNCC, 2017).

As reflexões acerca da devastação ambiental têm sido alvo de discussões nos grandes encontros que buscam desenvolver ações de conscientização sobre a necessidade da preservação dos recursos naturais. A dimensão dessa questão envolve não só os atores do processo de ensino-aprendizagem, mas tem em vista o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação profissional e o envolvimento da comunidade universitária, de modo interdisciplinar (JACOBI, 2003). De tal modo, o trabalho interdisciplinar auxilia no processo de contextualização do conhecimento, propiciando um aprendizado útil à vida.

Assim, trabalhar conjuntamente as diversas áreas do conhecimento torna-se um desafio na atual sociedade. Nessa perspectiva, insere-se a importância histórica, ambiental e social da Lagoa do Mingau que, no contexto da pesquisa científica, a partir da análise de dados obtidos Laboratório de Ciências Escolar (LEC) da EEMTI José de Borba Vasconcelos – Maracanaú/CE, permite que o educando vislumbre o conhecimento de forma interdisciplinar, favorecendo não apenas a compreensão da dinâmica ambiental e social da área de estudo, mas também contribuindo de forma significativa para que os envolvidos promovam intervenções positivas na lagoa.

Vale ressaltar que o LEC é como são chamados os laboratórios educacionais de ciências na rede pública de ensino do Estado do Ceará. Esse ambiente de aprendizagem está presente na maioria das escolas estaduais de ensino médio, contendo equipamentos de biologia, física, matemática e química para o desenvolvimento de atividades práticas.

Portanto, esta pesquisa objetiva identificar as causas do atual quadro da degradação da Lagoa do Mingau, a partir da análise dos parâmetros físico-químicos, microbiológicos e antrópicos das águas da lagoa, bem como sensibilizar a comunidade local sobre a importância ambiental e social desse ambiente lântico, propondo medidas de recuperação.

A Lagoa do Mingau está situada na Bacia do Cocó, entre os municípios de Fortaleza e Maracanaú. Estudos a partir de artigos e entrevistas realizadas na comunidade local mostram que, por muito tempo, a Lagoa do Mingau foi utilizada pelas famílias que moravam na sua circunvizinhança; porém, devido ao aumento da poluição, derivada do crescimento urbano que ocorreu principalmente a partir do final da década de 1980, esse espaço foi gradativamente sendo abandonado pelos seus frequentadores e esquecido pelo poder público.

Esta pesquisa está relacionada ao seguinte estudo realizado anteriormente, integrando um continuum: “Análise da degradação ambiental da Lagoa do Mingau-Maracanaú/CE a partir de uma perspectiva interdisciplinar” (FREIRES; ALVES, 2019).

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual EEMTI José de Borba Vasconcelos, inicialmente por alunos do 2º ano do Ensino Médio dos turnos manhã, tarde e noite. A partir dos resultados preliminares, houve a

integração de alunos desses turnos na pesquisa. Como a proposta é resgatar o patrimônio natural da lagoa e a compreensão das implicações que esse corpo d'água tem no contexto ambiental, social e histórico do bairro, espera-se que os alunos atuem na condição de agentes ambientais e que se tornem multiplicadores, ao difundir para a comunidade local o que aprenderam. A metodologia foi aplicada em três etapas, conforme detalhado a seguir.

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico a partir da leitura de livros e trabalhos acadêmicos sobre o tema proposto e sobre a área de estudo em questão. Na segunda etapa, realizou-se o trabalho de campo no qual foram coletadas 03 amostras de água da Lagoa do Mingau e foi registrada a localização dos pontos de coleta por meio de um aparelho GPS. Nessa etapa, também foram identificadas e registradas, através das fotos, as mais variadas intervenções antrópicas no entorno da lagoa. Além disso, foram realizadas conversas informais com os moradores locais, no intuito de compreender o quadro ambiental pretérito da área de estudo.

A terceira etapa consistiu na análise laboratorial das amostras de água recolhidas na Lagoa Mingau. Para realização da análise qualitativa da água (ATKINS, 2012), foi pedido aos alunos que preparassem uma solução de permanganato de potássio (KMnO_4), usando um balão volumétrico. Para isso, depois de tampado, o balão volumétrico foi agitado vigorosamente e, em seguida, a solução foi despejada em um béquer. Dando continuidade ao experimento, foram sugados 10 mL da solução de KMnO_4

Resultados

Ações Antrópicas

De acordo com Tundisi (2005), a urbanização é causa fundamental dos impactos nos ecossistemas aquáticos da superfície e subterrâneos, tendo grandes consequências ao modificar a drenagem e gerar problemas à saúde humana, como enchentes, deslizamentos e desastres provocados pelo desequilíbrio no escoamento das águas. O bairro do Distrito Industrial de Maracanaú, área onde a Lagoa do Mingau está inserida predominantemente, tem uma população, de acordo com o IBGE (2016), de 6.368 habitantes, o que representa 3,05% da população do município. O elevado contingente populacional, aliado ao baixo atendimento do serviço de saneamento básico e à falta de conscientização ambiental de muitos moradores no bairro vem pressionando o ecossistema lacustre e comprometendo a qualidade de suas águas.

Durante o trabalho de campo, foi possível constatar que as ações antrópicas imperam em todo o entorno da Lagoa do Mingau, sendo comum o descarte de lixo e entulho na área. Verificaram-se pneus, vasos sanitários, restos de móveis e até mesmo um colchão de casal. Nesse contexto, o exercício da cidadania é o testemunho de que a experiência cotidiana vivenciada pelo educando deve ser levada em conta na organização do currículo escolar, onde as práticas sociais e culturais possam integrar o exercício na formação cidadã, bem como as questões ligadas ao corpo, à saúde e ao meio ambiente (PCN, 1999).

Outro problema identificado é o lançamento de esgoto residencial e comercial na lagoa a partir de emissários de galerias de águas pluviais e córregos que cruzam o bairro Distrito Industrial em Maracanaú. Devido à carência na oferta do serviço de saneamento básico no município e no estado, é comum os moradores direcionarem o esgoto das residências para as galerias de águas pluviais e para os rios, comprometendo, conseqüentemente, a qualidade da água.

Em decorrência dessa ação, é possível verificar que a lagoa se encontra eutrofizada, fato que pode ser constatado a partir da ocorrência da grande quantidade de Aguapés no espelho d'água da lagoa, que se desenvolvem rapidamente em decorrência da grande quantidade de matéria orgânica oriunda dos esgotos domésticos. Tais algas, por sua vez, descaracterizam a paisagem, impedem a navegabilidade e provocam a morte da fauna aquática. De acordo com Almeida e Pereira (2009), não há escassez quantitativa de água no Brasil. Os problemas que ocorrem na atualidade são resultados principalmente da concentração desordenada da demanda, da baixa eficiência do fornecimento e principalmente da degradação da qualidade da água em números nunca imaginados.

Foi verificado ainda em diversos pontos no entorno da lagoa que a mata ciliar foi suprimida. Essa vegetação é importante na estabilização das margens da lagoa e age como filtro para impurezas que chegam através do escoamento superficial produzido pelas chuvas. Esse fato, associado ao descarte de lixo, vem promovendo o assoreamento

gradativo da lagoa. Nesse diálogo, a Educação Ambiental (EA) está comprometida com a formação de uma consciência ambiental responsável, onde esta é assumida em cada modalidade e níveis de ensino, garantindo a prevenção e solução das problemáticas ambientais (LIMA; ALVES, 2016).

Segundo Ross (2004), é cada vez mais necessário que sejam feitas inserções antrópicas absolutamente compatíveis com as potencialidades dos recursos naturais, por um lado, e com as fragilidades dos sistemas ambientais naturais, por outro. O reconhecimento da importância da Lagoa do Mingau para o bem-estar da população requer uma forte disseminação de informações através de escolas e organizações ambientais. A sensibilização da população para uma relação menos agressiva com o ecossistema e para os problemas ambientais decorrentes de suas intervenções, pode ser uma ferramenta num processo gerenciamento da área em questão. De acordo com Silva e Rodrigues (2010), a efetivação e a proliferação de uma cultura ambiental são necessárias para que o ser humano se sinta como parte integrante de um sistema complexo maior, resultante de simbiose entre os processos naturais e culturais.

Análises Físico-Química e Microbiológica das amostras de água

As práticas de laboratório têm como objeto de estudo o contexto atual em que se apresenta a preservação dos recursos naturais, com vistas à sustentabilidade, tra-

zendo uma abordagem de estudo por investigação. Com o auxílio da experimentação, o ensino das ciências tornou-se capaz de responder aos questionamentos surgidos antes e depois da investigação. A partir daí, o Laboratório de Ciências da escola se caracteriza como o ambiente escolar usado na promoção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, estimulando a construção do conhecimento (PCN, 1999).

Conforme pode ser observado na Tabela 02, as amostras de água foram recolhidas especificando horário, local e temperatura. Elas foram levadas ao laboratório escolar para serem adicionadas do indicador azul de bromotimol, observando-se que estavam ácidas. Dando continuidade às análises, foi adicionado hidrógeno sulfato de sódio, as amostras foram aquecidas e foi realizado o processo de titulação com a solução de permanganato de potássio. Nesse processo, constatou-se o alto índice de impureza, uma vez que, para água potável, utiliza-se apenas uma gota de solução de KMnO_4 .

Tabela 02 - Resultados qualitativos da análise de impurezas orgânicas, pH e temperatura obtidos no laboratório escolar

PONTO DE COLETA	T ° C	HORÁRIO	PH	Nº de gotas de KMnO_4
S 03° 50' 20.5" W 038° 35' 20.7"	25 ° C	11:17	6,3	09
S 03° 50' 17.9" W 038° 35' 16.0"	27 ° C	11:30	6,1	12
S 03° 50' 15.5" W 038° 35' 22.7"	28 ° C	11:30	6,2	09

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Para respaldar os resultados anteriormente verificados, as amostras foram enviadas à Empresa de Engenharia Ambiental para análise dos parâmetros cor, turbidez e nitrito. Conforme podem ser observados na Tabela 03, os resultados obtidos ficaram muito acima dos valores de referência, o que evidencia o alto índice de impureza presente na água da Lagoa do Mingau.

Tabela 03 - Laudo de Análise Físico-Química N° 2305_15 EMPRESA ENGENHARIA AMBIENTAL. Resultado Amparado na portaria nº 2914 de 12 de dezembro de 2011 –Ministério da Saúde

PARÂMETROS ÁGUA LAGOA DO MINGAU	MÉTODO	VALOR DE REFERÊNCIA	RESULTADO
Cor	15,0	SM2120C	180,0
Turbidez	5,0 UT	SM 2130 B	23,5
Nitrito (Justifica a Eutrofização)	0,1	SM 4500 NO2 B	0,08

Fonte: Empresa Engenharia Ambiental (2016).

Como pode ser observado na Tabela 04, que traz a análise microbiológica das amostras, foi identificada a presença da bactéria *Escherichia coli*, fato que inviabiliza o contato direto com água e que compromete a saúde dos que se “aventuram” a um mergulho e/ou pesca na lagoa.

Tabela 04 - Laudo de Análise Microbiológica N° 2308_15 EMPRESA ENGENHARIA AMBIENTAL. Resultado Amparado na portaria nº 2914 de 12 de dezembro de 2011 – Ministério da Saúde

PARÂMETROS ÁGUA LAGOA DO MINGAU	MÉTODO	VALOR DE REFERÊNCIA	RESULTADO
Coliformes totais	SM9222 B	AUSÊNCIA	PRESENÇA
Coliformes Termotolerantes (E. COLI) – QUALI	SM 9222 E	AUSÊNCIA	PRESENÇA

Fonte: Empresa Engenharia Ambiental (2016).

Com os resultados obtidos, pode-se observar que as amostras não atendem aos padrões físico-químicos necessários à água potável, conforme a portaria nº 2914 de 12 de dezembro de 2011, encontrando-se, dessa forma, inadequadas para uso. De acordo com a Resolução Conama 357/2005, “a saúde e o bem-estar humano, bem como o equilíbrio ecológico aquático, não devem ser afetados pela deterioração da qualidade da água”. A degradação da qualidade da água na Lagoa do Mingau compromete a biota local e favorece a veiculação de diversos tipos de doenças, como Hepatite A, Cólera, Diarreia Infecciosa, Esquistossomose, entre outras.

Recomendações

Mendonça (2012, p. 107 e 128) afirma que “(...) é preciso reconstruir a nossa relação com a natureza, reencontrá-la, conscientes de quem somos enquanto seres biológicos e culturais, resultado de um longo processo de contínua transformação.” Assim, com o propósito de usar os recursos hídricos de forma sustentável e favorecer a recuperação do referido ecossistema (Lagoa do Mingau), este estudo sugere medidas de recuperação do ambiente lântico, atendendo à resolução do CONAMA nº 357/2005 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre as diretrizes ambientais para o seu enquadramento, bem como estabelece as condições e padrões de lançamento de efluentes. Busca-se compatibilizar a qualidade da água aos usos futuros pretendidos (recreação, lazer, pesca, etc.).

Para tanto, faz-se necessário o controle das cargas poluentes de origem residencial e comercial, a recomposição da mata ciliar, o monitoramento sistemático das atividades antrópicas no entorno da lagoa pela Secretaria de Meio Ambiente de Maracanaú (SEMAM), bem como a utilização da Educação Ambiental como instrumento pedagógico.

Considerações finais

As unidades escolares compreendem centros de discussão capazes de transformar o mundo a partir da reflexão por uma vida sustentável. A Educação Ambiental (EA) dentro das escolas assume papel de enfrentamento dessa problemática, pois possibilita o diálogo, sendo assim capaz de assessorar uma cultura pela sustentabilidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o atual modelo de educação tem por finalidade auxiliar os educadores no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, estimulando a sensibilidade, o espírito inventivo e, finalmente, a capacidade de refletir e mudar a realidade da sociedade contemporânea.

A concepção teórica que orienta esta pesquisa é de que a EA e sua aplicação interdisciplinar devem proporcionar ao ser humano o entendimento do meio ambiente em que vivemos, bem como a conservação do mesmo e o uso sustentável dos recursos da natureza, com o obje-

tivo de formar cidadãos capazes de utilizá-los de forma sustentável. É nesse sentido que a prática da EA, no contexto da gestão ambiental pública, consiste em uma ação complexa, fazendo surgir dentro das unidades escolares a condição de promover uma ação educativa voltada para a apreensão da realidade. Ao realizar uma abordagem sobre a necessidade do uso racional dos recursos hídricos, com vistas a atingir a tão almejada sustentabilidade, a pesquisa em questão e a sugestão do resgate da Lagoa do Mingau permitem vislumbrar a aplicação do conhecimento interdisciplinar, promovendo a aprendizagem significativa. Diante dessa realidade, delineiam-se os desafios da escola na tentativa de desenvolver habilidades que permitam uma maior interação entre os estudantes e educadores, bem como de garantir a transposição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. G.; PEREIRA, L. F. M. O papel da distribuição e da gestão dos recursos hídricos no ordenamento territorial brasileiro. In: ALMEIDA, F. G.; SOARES, L. A. A. **Ordenamento Territorial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 85-113

ATKINS, P. **Físico-Química**. 9ª ed. São Paulo: LTC, 2012.

BRASIL. **Legislação de direito ambiental: Resolução do CONAMA nº 357**, de 17 de março de 2005, que dispõe sobre a classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento. Organização: Luis Paulo Sirvinskas Ed. São Paulo: Rideel, 2007.

BRASIL. **Portaria N° 2914**, de 12 de dezembro de 2011, que dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html. Acesso em: 13 mai. 2015.

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

FREIRES, Eduardo Viana; ALVES, Suiane Costa. Análise da degradação ambiental da Lagoa do Mingau-Maracanaú/CE a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: MATOS, Fábio de Oliveira; RIBEIRO, Germano O.; HOLANDA, Ana Karina Cavalcante; VASCONCELOS, Francisco José Mendes. **Educação Ambiental: olhares e saberes**, 2019.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e responsabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n° 118, p. 189-205, mar. 2003.

LIMA, I. B.; ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio. Fortaleza: EdUECE, 2016.

MENDONÇA, R. **Meio Ambiente e Natureza**. São Paulo: Senac, 2012.

ROSS, J. L. S. Geomorfologia aplicada aos EIAs-RIMA. In: GUERRA, A.; CUNHA, S. **Geomorfologia e meio ambiente**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SILVA, E. V.; RODRIGUES, J. M. M. Educação ambiental com subsídio ao planejamento integrado de bacias hidrográficas. In: MATOS, K. S. A. L. **Educação ambiental e sustentabilidade II**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 25-34.

TUNDISI, J. **Águas no Século XXI: Enfrentando a Escassez**. 2ª ed. São Carlos: RIMA, 2005.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR: POSSIBILITANDO CONDIÇÕES EQUITATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Bruno Pinto Freire

Maria Roseane Araújo de Paulo

Wanda Elayne Alves Ribeiro

Introdução

Atualmente, muito se tem discutido acerca das reformulações educacionais que o sistema regular de ensino no Brasil precisa passar, visando evoluir a um nível mais condizente com as características e necessidades específicas dos alunos, professores e demais sujeitos sociais. Nesse sentido, a ideia de adaptação curricular se alinha com a perspectiva de mudança, almejando processos mais equitativos, principalmente para os que conseguem alcançar resultados educacionais mais baixos e/ou em menor acesso, no caso os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Assim, a principal ideia aqui trabalhada se refere às práticas educacionais (FREIRE, 2018) refletidas através das adaptações curriculares de pequeno e de grande porte (BRASIL, 2000), tomando como campo de observação e atuação o processo educacional de uma criança com NEE inserida em uma turma de Educação Infantil no sistema

regular de ensino. Para tanto, buscou-se superar as dificuldades aparentes do ambiente educacional no qual a criança está inclusa, percebendo e compreendendo as relações que permeiam e balizam a sua realidade, com o intuito de poder, com criticidade e responsabilidade, suscitar reflexões que contribuam para propostas de trabalho mais coerentes com as necessidades do corpo docente e discente.

O presente estudo de caso será descrito da seguinte forma: Identificação da escola e principais características do desenvolvimento da criança; indicações de adaptações curriculares; e considerações finais. Tal organização teve como base um roteiro de observação preparado anteriormente para que pudéssemos, de maneira mais significativa, apropriar-nos das informações aqui descritas.

Identificação da escola e as principais características do desenvolvimento da criança

Esta pesquisa se consolidou em uma sala de aula comum de um Centro de Educação Infantil, com crianças cuja faixa etária está entre 3 e 4 anos de idade. A instituição se localiza na periferia do Município de Fortaleza. Como sujeito principal do estudo, temos João Felipe²¹, o qual foi diagnosticado com Síndrome de Down. A criança participa das atividades do Centro de Educação Infantil desde o Infantil I, estando, atualmente, no Infantil III, com quatro anos de idade.

²¹ João Felipe é um nome fictício usado para preservar a identidade da criança participante de nosso estudo.

Durante conversas com as professoras, fomos informados que a criança participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, duas vezes por semana, com temporalidade de 40 minutos por encontro. Em paralelo, é realizado o atendimento com uma equipe multiprofissional no Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce (NUTEPE), onde pode ser acompanhado por fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo e terapeuta ocupacional. No entanto, uma das grandes dificuldades encontradas nas intervenções realizadas em sala de aula consiste na falta de comunicação entre tais modalidades de apoio ao desenvolvimento de João Felipe.

Nesse contexto, compreende-se que as trocas informativas entre os profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento integral de João Felipe seriam significativas para a efetivação da inclusão não somente da criança em questão, mas de todas as outras no fazer educativo. As trocas de conhecimentos fomentam uma maior compreensão, por parte das educadoras, dos avanços já conquistados ou não, o que as levariam a um planejamento mais seguro de atividades inclusivas, principalmente quando se refere a educação de crianças pequenas. Como afirma Mantoan (2015, p. 28).

[...] O mote da inclusão [...] é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturando em função dessas necessidades.

A percepção das professoras sobre o desenvolvimento de João Felipe, bem como das outras crianças, decorre por meio de um processo avaliativo diário, incluindo registros no caderno particular das docentes. Além disso, tem a avaliação bimestral, a partir da qual é realizada um compilado das informações em ficha avaliativa apontando os aspectos já consolidados e os que ainda estão por emergir. Posteriormente, ao fim de cada semestre, é concretizado um relatório no qual são descritas as experiências mais significativas e o desenvolvimento das crianças, assim como as ações efetivadas para colaborar com os avanços de cada estudante. Com as observações e registros realizados, as professoras constataram que João Felipe apresenta aspectos diferenciados em comparação ao grupo que o acompanha, pareando, aproximadamente, com o desenvolvimento intelectual referente à turma do Infantil II.

Algumas características importantes dessa fase do desenvolvimento compreendem à limitação da linguagem oral, apresentando vocabulário reduzido e o uso de poucas frases, verbalizando, com mais frequência, palavras isoladas e balbucios. Normalmente, a criança se utiliza de mordidas nos momentos de interação, sem que exista aparente razão para esse tipo de comportamento. Apresenta leve dificuldade no equilíbrio e controle muscular, o que pode prejudicar alguns movimentos, como pular e manter a boca fechada.

Diante de nossas observações e coleta de informações com as professoras, realizamos uma síntese das

ações que João Felipe é capaz de realizar, destacando, também, as práticas que expressa dificuldade em sua execução, mas as faz com ajuda, e, por fim, as que ainda não estão consolidadas. Ressaltamos que tais aspectos estão em consonância com a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2016).

O que o aluno é capaz: comunica desejos, sentimentos e necessidades por meio de gestos e movimentos; participa da roda de conversa, escutando o outro; conhece o nome de pessoas, objetos e eventos; explora a leitura de imagens, principalmente dos livros trabalhados, sinalizando e apontando imagens; participa de situações e atividades de rotina a partir de determinados sinais; conhece o nome próprio como elemento de sua identidade, identificando seus objetos pessoais.

Realiza com ajuda: participa de jogos simbólicos expressando papéis, ações, emoções e sentimentos através de gestos; comunica sobre suas produções e a de seus colegas com palavras simples; convive com crianças, jovens e adultos, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação; brinca com jogos de linguagem repetindo as últimas sílabas das palavras (parlendas, cantigas de roda, quadrinhas); comunica suas vivências pessoais por meio de desenhos a partir das suas próprias observações dos temas trabalhados em sala; conhece alguns portadores de textos (revistas, folhetos, jornais, livros e fichas).

Dificuldades expressas pelo aluno: comunicar-se oralmente fazendo pedidos, perguntas, respondendo aos

parceiros e adultos ou transmitindo recado; comunicar-se formulando frases com coerência, situações e atividades da rotina; comunicar-se com pequenos fatos e experiências significativas, descrevendo situações com a ajuda de outras crianças e adultos; comunicar-se oralmente a partir de pequenos textos de memória, tais como canções, parlendas, poemas; explorar diferentes gêneros e portadores textuais escritos; explorar e nomear algumas letras e números, mesmo que ainda não seja possível diferenciá-los; brincar de *faz de conta* envolvendo práticas de escrita do contexto social; conviver com práticas reais de escrita, percebendo a função social da mesma; participar ativamente de escritas individuais e coletivas, elaborando narrativas em suas escritas convencionais e não convencionais.

A partir desses indicativos, compreende-se que o grande campo de intervenção precisa estar relacionado com o desenvolvimento da capacidade comunicativa de João Felipe, tendo em vista uma melhoria significativa na forma de interagir e brincar com os seus pares e de comunicar as suas necessidades básicas aos adultos, referindo-se aqui a todos os que permeiam a sua vida social, levando-o, ainda, à conquista da inteligência verbal.

Tal inteligência, instrumentalizada pela linguagem, permite-lhe agir em um plano mental, ou seja, sobre ideias e passa a poder comparar, classificar, inferir, deduzir etc., chegando a uma concepção de uma realidade dinâmica que tem certas regularidades. Vai assim criando novas modalidades de atenção, memória e imaginação (OLIVEIRA, *et al.* 2011, p. 58).

Indicações de adaptação curricular

Pensar em propostas de currículo que incluam todas as crianças em suas reais necessidades se torna um desafio para os profissionais que perpassam o fazer pedagógico, tendo em vista as mudanças perceptivas acerca dos paradigmas ainda permeados no espaço escolar, sobretudo na Educação Infantil, que se constitui lugar de experiências, conhecimentos, interações e brincadeiras. Para tanto:

As ações de adaptação do currículo incidem sobre a definição dos objetivos, o tratamento dos conteúdos, o incremento dos procedimentos e recursos didáticos, a avaliação, na temporalidade e organização do processo pedagógico, para que ocorra, efetivamente, o reconhecimento da exigência da diversidade dos alunos e a necessidade de respeitá-la e atendê-la educacionalmente (SANTOS 2015, P. 230).

Na perspectiva de um currículo inclusivo, o qual pudesse promover o desenvolvimento integral de João Felipe, com ênfase em sua capacidade comunicativa, propomos algumas formas concretas de adaptação do espaço e atividades que contemplassem não somente suas necessidades, mas que atendesse aos anseios da turma.

Assim, realizar o posicionamento de mesas e cadeiras, tornando o ambiente mais amplo e propício, aumentará a maior interação entre as crianças. Outra ação que visa colaborar com o processo de evolução comunicacional de João Felipe é sempre buscar dialogar, posicionando-se em sua frente e na mesma altura. Outra ação

é a organização de atividades em grupo, estimulando a cooperação e a comunicação entre a turma, o que o ajudará espontaneamente na interação social de João Felipe.

Para auxiliar em sua evolução cognitiva e comportamental, pensa-se em utilizar imagens nas paredes da sala com informações que regem a dinâmica do grupo, como uma forma de organizar o pensamento lógico diante da rotina da sala. Dessa forma, visa-se possibilitar a construção de novos conhecimentos através de diversas modalidades orais e lúdicas, dentre elas a contação de histórias e canções ritmadas. Outro modo de adaptação curricular é disponibilizar e proporcionar o uso de materiais concretos grandes e resistentes, que possam ser manuseáveis, ajudando-o na ampliação dos conhecimentos e descobertas, com o uso dos sentidos humanos, tais como a visão e o tato.

Sobre a organização dos espaços e escolha dos materiais usados, Horn (2017) destaca a importância de uma intencionalidade pedagógica, isto é, toda proposta precisa ter um objetivo, cujo foco principal é a criança e o seu desenvolvimento por meio das interações. Assim:

[...] deverá haver uma intencionalidade dos educadores na seleção desses materiais, tendo como norte, as características do grupo de crianças, a sua faixa etária, a cultura na qual estão inseridas, suas necessidades e seus interesses e as diferentes linguagens a serem construídas. Portanto, o planejamento do professor no que diz respeito à seleção de materiais deverá ser cuidadoso e rigoroso (p. 20).

Ressalta-se que o processo de inclusão é permea-

do de grandes desafios, sendo um dos principais a adaptação do currículo à realidade de cada turma. Portanto, compreende-se que o currículo não pode ser compreendido como um documento imutável, e sim como algo dinâmico e flexível frente às reais necessidades do grupo atendido pela instituição de educação.

Considerações finais

No contexto educacional, compreende-se que nenhuma pessoa é igual a outra e que existem especificidades que devem ser consideradas dessa forma. As propostas pedagógicas precisam passar pela reflexão máxima do professor para então serem adaptadas em diferentes formas de existir, socializar e aprender das crianças. Assim, a relação entre professor e criança passa a fazer referência a papéis móveis e dinâmicos, permitindo a experimentação do estudante em múltiplos contextos e funções, estimulando o seu desenvolvimento global, favorecendo a ampliação dos conhecimentos de si e do mundo por meio dos sentidos.

É válido ressaltar a importância das parcerias dos múltiplos profissionais, tanto da área da saúde como da educação, para a efetivação da inclusão. Uma vez que existem aspectos complexos do desenvolvimento humano, as intervenções podem fomentar estímulos significativos através dos atendimentos dentro e fora da sala de aula. Entende-se que o professor é o principal profissional que organiza, articula e intervém pedagogicamente junto à

criança, proporcionando situações de experiências a partir das trocas antes realizadas com os outros profissionais, que também lidam com a criança com NEE.

Portanto, o caminho não se apresenta com facilidade, pois acusa uma transformação nas relações de poderes que estruturam a nossa sociedade. É preciso coragem para afirmar o outro enquanto importante e fazedor de cultura. Superando o medo que dificulta nossas ações, poderemos colher os frutos de uma coletividade mais coerente com a ética humana da vivência solidária. Nesse sentido, consideramos a Educação Infantil como lugar primeiro de transformação e inclusão, tendo em vista que, nesse meio, as interações acontecem de forma mais intensa e espontânea, o que possibilita a criança a se perceber como um ser único diante de seu contexto, um sujeito capaz de superar as suas dificuldades e de viver no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Projeto Escola Viva** – Garantindo o Acesso e Permanência de todos os Alunos na Escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. C 327, I 96 p.: il. Brasília, 2000.

FORTALEZA. **Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza**. Fortaleza, 2016.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Ed. Paz e Terra, 31ª edição. Rio de Janeiro, 2008.

HORN, M. G. S. **Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil.** Ed. Penso. Porto Alegre, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Ed. Summus. São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. O. **Creches: Crianças, faz de Conta & Cia.** Ed. Vozes, 16° edição. Petrópolis, 2011.

SANTOS, G. C. S. **A Questão do Currículo na Educação Escolar Inclusiva:** Notas para Debate. In: SANTOS, G. C. S., RIBEIRO, R. R. R.P. C., SAMPAIO, R. M. G., PINTO, S. E. L. (orgs.), **Inclusão: Saberes, Reflexões e Possibilidade de uma Prática em Construção.** Ed. UECE. Fortaleza, 2015.

A MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO NO ENEM E NO SPAECE: A BUSCA POR UM DIÁLOGO

*Ana Geovanda Mourão Rezende
Caetano Roberto Sousa de Freitas
Suiane Costa Alves*

Introdução

A Medida Provisória (MP) 746/2016 trouxe reformulação ao ensino médio. Dentre as alterações, tem-se: a ampliação da carga horária diária, a obrigatoriedade e/ou a exclusão de disciplinas, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse panorama, convém considerar premissas da Educação: como contribuir para a construção do ser humano capaz de fazer cultura e história (FREIRE, 1980)? Isso requer diálogo entre as determinações legais e a realidade escolar. No cumprimento dessas tarefas, inserem-se as avaliações em larga escala, como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace).

No período de junho a dezembro de 2018, ocorreu a formação continuada para professores de matemática - Os Desafios do Ensino da Matemática e suas Tecnologias no Contexto da Aprendizagem Escolar, ofertado pela 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educa-

ção (Crede 01), em parceria com Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará (CED). A formação contou com a participação de 147 (cento e quarenta e sete) professores de Matemática pertencentes à rede estadual de ensino de oito municípios cearenses: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. Alguns desses profissionais da educação afirmaram haver dualidade entre a formação integral e a preparação dos estudantes para as avaliações externas ENEM e Spaece, inclusive, citaram que o formato das questões dessas provas aumenta a lista dos desafios que permeiam o ensino médio.

De fato, a falta de apropriação das finalidades das avaliações externas pode agravar os desalinhos na Educação Básica, pois currículo e avaliação da aprendizagem devem caminhar paralelamente. Desse modo, convém esclarecer que a preparação para as avaliações pertence ao conjunto das atividades e saberes que se constroem na educação. Como declara Luckesi (2011, p. 36), “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”, portanto, as observações provenientes da vivência educacional devem passar por pesquisa em busca de soluções. Neste mesmo diálogo, Fazenda (2007) afirma que a interdisciplinaridade se apresenta como ferramenta no propósito de promover o processo de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, é limitado pelos saberes disciplinares.

Destarte, neste trabalho, estudam-se as conexões/desconexões entre as competências/habilidades do ENEM e os descritores do Spaece. Para cumprir o objetivo, me-

diante pesquisa bibliográfica e qualitativa, apresentam-se históricos sobre o ENEM e o Spaece e faz-se análise comparativa das matrizes de referência. Objetivamente, o estudo delimita-se a conteúdos propostos à disciplina de matemática do ensino médio, somando-se às diretrizes encontradas nas normas educacionais brasileiras: CF 1988, LDB, BNCC, DCNEM e Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, serviram de base para o trabalho os estudos de Freire (1996), Morin (2000), Sacristán (2000), Fazenda (2007), Luckesi (2011) e outros mais.

Esta pesquisa está relacionada ao seguinte estudo realizado anteriormente, integrando um continuum: “A matemática do ensino médio no Enem e no Spaece” (FREITAS; REZENDE; ALVES, 2019).

A inserção do Enem na educação brasileira

Em 1998, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ministério da Educação (MEC) criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma avaliação em larga escala que visava avaliar o rendimento de aprendizagem dos egressos do ensino médio. Na época de sua criação, as 157.221 inscrições para o ENEM foram realizadas em 7.000 agências da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, localizadas em vários municípios brasileiros, (BRASIL, 2000). Em 2018, após 20 anos de existência, as 6.774.891 inscrições para o exame puderam ser feitas pela internet (BRASIL, 2018), o que resultou num processo mais célere.

Em sua concepção, o ENEM seguia um modelo de Matriz de Competências comuns às 21 (vinte e uma) habilidades da época, distribuídas em 63 (sessenta e três) questões, contendo as disciplinas comuns ao ensino médio. Em 2018, a matriz constitui-se de quatro áreas de conhecimento, que comportam 30 (trinta) habilidades cada uma, avaliadas por 180 questões nos dois dias de provas, conservando, desde o início, a redação dissertativa. A título de esclarecimento, conforme Relatório Final do ENEM, apresentado pelo INEP, “[...] competências são aqui compreendidas como as modalidades estruturais da inteligência [...]” e “[...] as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’.”, (BRASIL, 1998).

Até 2008, a prova ocorria em apenas um dia, com 4 (quatro) horas de duração, contudo, após passar por reformas significativas em 2009 e 2016, desde 2017, a avaliação é aplicada em dois domingos. No 1º dia, ocorrem as provas das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Redação. No 2º dia, acontecem as provas das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Nos dois dias, os testes trazem 45 (quarenta e cinco) questões para cada área de conhecimento, acrescentando-se 1 hora para a redação que ocorre no primeiro domingo, (BRASIL, 2018).

Ressalte-se que, a partir de 2009, o ENEM passou a representar um vestibular nacional, visto que por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), gerenciado pelo

MEC, os resultados desse exame dão acesso à disputa de vagas nas instituições públicas de ensino superior credenciadas, em nível nacional.

Portanto, além de avaliar a qualidade da etapa final da educação básica,

A utilização dos resultados do ENEM em processos seletivos para o ensino superior é um dado relevante na medida em que avaliações que pretendam catalisar reformas precisam ter presença expressiva no cotidiano do nível de ensino alvo de propostas de reforma (FRANCO; BONAMINO, 2001, p. 18).

Com isso, é natural que a preparação para o ENEM seja motivo de preocupação dos educadores, pois além de interferir na dinâmica escolar, indiretamente, insere-se entre as práticas que concorreram às reformas do ensino médio. Basta observar-se a estreita relação de suas áreas de conhecimento com aquelas previstas na BNCC.

A pontuação do ENEM é obtida pela média aritmética entre as 5 (cinco) provas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Matemática e Redação, que vale de 0 a 1000 pontos. Excluindo-se a Redação, na correção das demais provas, a proficiência dos participantes é obtida pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), que leva em conta o grau de dificuldade das questões classificadas em “fácil”, “média” e “difícil”, além da quantidade de acertos, (BRASIL, 2018). Portanto, enquanto a prova de redação compõe 20% da média aritmética, não há como estabelecer padrão de pontuação para as demais áreas, pois, o mínimo e o máximo são atribuí-

dos conforme o maior ou o menor de números de participantes, seguindo modelo estatístico complexo.

Em suma, nesse tópico, observou-se que o Exame Nacional do Ensino Médio modificou a complexa rede de ensino da educação brasileira, visto que, além de avaliar a fase final da Educação Básica, interage com o ensino fundamental e antecede o ensino superior. No entanto, permanece sendo uma avaliação em larga escala, por isso, não há garantia que o participante com boa pontuação tenha absorvido plenamente os conhecimentos propostos para o Ensino Médio.

A inserção do Spaece na educação cearense

Desde 1992, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) utiliza o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) para monitorar a qualidade do ensino ofertado aos alunos da rede pública de ensino no Ceará. Mediante os resultados fornecidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o governo cearense formula e reformula as políticas públicas educacionais a serem desenvolvidas no estado. Desse modo, com periodicidade anual, o Spaece avalia os alunos da Educação Básica, desde as etapas de Alfabetização até o Ensino Médio, (CEARÁ, 2017).

Seguindo esse raciocínio, sobre o Spaece, Gremaud (2009, p. 45) acrescenta que:

[...] na concepção de avaliação enquanto estratégia fundamental para produção de informações aos gestores, seu objetivo principal é a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, com o foco não apenas nos resultados, mas nos processos na área do ensino e da gestão, no contexto e nos fatores associados ao desempenho escolar.

De fato, ao longo do tempo, o exame foi se modificando em relação às séries, aos municípios e quantidade de alunos avaliados. Em 1992, avaliaram-se 14.600 alunos de Fortaleza, matriculados na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, atualmente, 5ª ao 9ª ano. Desde 2001, o Spaece é aplicado nas escolas dos 184 municípios cearenses, iniciando por adesão, 12.540 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental (EF) e 3ª ano do Ensino Médio (EM), atingindo, em 2015, o total 449.010 alunos das redes de ensino municipais e estadual, de forma censitária, matriculados no 2º, 5º e 9º ano EF; 1ª e 3ª série EM, e sistema Educação de Jovens e Adultos (EJA), (CEARÁ, 2018).

Para o ensino médio, a SEDUC propõe diretrizes de ensino contidas nas Matrizes Curriculares expressos na Coleção Escola Aprendiz, disposta nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse documento contém as Competências e Habilidades previstas para as respectivas 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, concentradas em descritores. Consequentemente, no Spaece, as Matrizes de Referência são formadas por descritores nas áreas/disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e

Ciências da Natureza. No entanto, para o Ensino Médio, esse teste traz apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas quais, para cada uma delas, alguns descritores são comuns para as três séries e outros são exclusivos por série, porém interligados.

Nessa avaliação, em escala ascendente, partindo do “muito crítico”, o mínimo de proficiência esperada, chega-se ao “adequado”, o padrão desejável de desempenho. Para Língua Portuguesa, os padrões de desempenho seguem as faixas: até 225 – “muito crítico”; 225 a 275 – “crítico”; 275 a 325 – “intermediário”; e acima 325 – “adequado”. De modo análogo, para Matemática, os intervalos de desempenho se apresentam em: até 250 – “muito crítico”; 250 a 300 – “crítico”; 300 a 350 – “intermediário”; e acima de 350 – “adequado”, (CEARÁ, 2017).

Diferente do ENEM, para os alunos egressos do 3º ano do Ensino Médio, o Spaece não é utilizado para concorrer à vagas nas faculdades públicas, ou faculdades privadas, que usam comumente o ENEM no Programa Universidade para todos (Prouni) e/ou no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Contudo, até 2016, alunos das escolas públicas estaduais que atingiam melhor desempenho, no Spaece e no ENEM, ganharam notebooks pelo Programa “Aprender pra Valer” do governo cearense.

Além desses aspectos, existem afinidades relacionadas ao uso da Teoria de Resposta ao Item e dos distraidores, que levam em conta as distintas interpretações dos participantes, e a inserção dessas avaliações no universo das políticas públicas educacionais.

Análise comparativa - a matemática no Enem e no Spaece

Em relação à disposição das competências para Matemática e suas Tecnologia no ENEM, elas se distribuem em 7 (sete), que se desdobram em habilidades, as quais se apresentam em níveis do mesmo conteúdo ou em conteúdos distintos. Nesse caso, as competências se referem aos conhecimentos propostos para as três séries do Ensino Médio (EM). De forma distinta, na estrutura do Spaece os descritores de matemática estão subdivididos nas séries e são agrupados por temas. Para as 1^a, 2^a e 3^a séries (EM), respectivamente, tem-se 25, 23 e 24 descritores, sendo alguns deles comuns para as fases.

No ENEM, a competência de área 1 - Construir significados para os números Naturais, Inteiros, Racionais e Reais comporta as habilidades: 01 - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais; 02 - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem; 03 - Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos; 04 - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas; 05 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

Nesse primeiro grupo de habilidades, apenas as duas primeiras delimitam conteúdos específicos que poderiam ser comparados com os descritores do Spaece, pois as três seguintes trazem as resoluções aritméticas por meio de situação-problema, por meio de alternativas e mediante proposta de intervenção com os resultados

numéricos obtidos, nessa ordem. A habilidade 01 - operações com conjuntos numéricos possui estreita relação com os descritores D16 - Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais, designado para as três séries e descritores, D21- Efetuar cálculos com números irracionais, utilizando suas propriedades e D22 - Identificar a localização de números reais na reta numérica.

A competência de área 2 (ENEM) – “Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela” possui 04 habilidades (06 a 09), que concentram os conhecimentos de geometria plana, geometria espacial e trigonometria. Esse agrupamento assemelha-se ao Tema II (Space) – Convivendo com a geometria, que abrange grupos de descritores relacionados com as três séries, porém, havendo gradação de abordagem. Por exemplo, na 1ª série, encontra-se o descritor D49 - Resolver problemas envolvendo semelhança de figuras planas; na 2ª série, o D46 - Identificar o número de faces, arestas e vértices de figuras geométricas tridimensionais representadas por desenhos, que se repete para a 3ª série.

O terceiro grupo de habilidades (10 a 14) converge para a competência de área 3 (ENEM) – Construir noções de grandeza e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano. Nessa categoria, os conteúdos correspondem aos sistemas de unidades de medidas e suas conversões, como: litros para metros cúbicos, e também a leitura e conversão de escala

no cotidiano. Esses conhecimentos equivalem ao Tema III (Space) – Vivenciando as medidas, encontrados nos descritores D65 - Calcular o perímetro de figuras planas numa situação-problema, D67 - Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas e D72 - Calcular o volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones em situação-problema.

A competência de área 4 (ENEM) - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano, com as habilidades H15 a H18, e a competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, por meio das habilidades (H19 a H23) das representações algébricas, englobam o Tema I – Interagindo com os números e funções. Essa correlação é confirmada nos descritores D18 - Resolver situação problema envolvendo a variação proporcional entre grandezas direta ou inversamente proporcionais e D28 - Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau, respectivamente.

Na sequência, a competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação (ENEM), possibilita a relação de suas três habilidades (H24 a H26) com o Tema IV – Tratamento da informação (Space), expressas nos descritores D75 - Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos e D76 - Associar informações apresen-

tadas em listas e/ ou tabelas aos gráficos que as representam, e vice-versa.

A competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística, equipara-se ao D78 - Resolver problemas envolvendo medidas de tendência central: média, moda ou mediana, Tema IV – Tratamento da informação, e D42 - Resolver situação problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento, contido no Tema I – Interagindo com os números e funções.

No Quadro 1, mostra-se a correlação sugerida para as competências/habilidades do ENEM e os descritores do Spaace para a Matemática da 3º série do Ensino Médio.

Quadro 3 – Correlação entre Competências do ENEM e Descritores do Spaace

Matriz de Referência do Spaace 3ª série - EM		Competência - ENEM
TEMA I: INTERAGINDO COM OS NÚMEROS E FUNÇÕES		
Nº	DESCRIPTOR	
D16	Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais.	Competência de área 1 – Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.
D19	Resolver problema envolvendo juros simples.	
D20	Resolver problema envolvendo juros compostos.	

D24	Fatorar e simplificar expressões algébricas.	Competência de área 5 – Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.
D28	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau.	
D40	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.	
D42	Resolver situação problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento.	Competência de área 7 – Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.
TEMA II: CONVIVENDO COM A GEOMETRIA		Competência - ENEM
Nº	DESCRIPTOR	
D49	Resolver problemas envolvendo semelhança de figuras planas.	Competência de área 2 – Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.
D50	Resolver situação problema aplicando o Teorema de Pitágoras ou as demais relações métricas no triângulo retângulo.	
D51	Resolver problemas usando as propriedades dos polígonos (soma dos ângulos internos, número de diagonais e cálculo do ângulo interno de polígonos regulares).	
DD52	Identificar planificações de alguns poliedros e/ou corpos redondos.	
DD53	Resolver situação problema envolvendo as razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).	
DD54	Calcular a área de um triângulo pelas coordenadas de seus vértices.	Competência de área 5 – Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.
DD55	Determinar uma equação da reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.	

DD56	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.	Competência de área 5 – Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.
DD57	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.	
DD58	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.	
TEMA III: VIVENCIANDO AS MEDIDAS		Competência - ENEM
Nº	DESCRITOR	
D64	Resolver problema utilizando as relações entre diferentes unidades de medidas de capacidade e de volume.	Competência de área 2 – Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela. Competência de área 3 – Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.
D65	Calcular o perímetro de figuras planas numa situação problema.	
D67	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.	
D71	Calcular a área da superfície total de prismas, pirâmides, cones, cilindros e esfera.	
D72	Calcular o volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones em situação-problema.	
TEMA IV: TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO		Competência - ENEM
Nº	DESCRITOR	
D76	Associar informações apresentadas em listas e/ ou tabelas aos gráficos que as representam, e vice-versa.	Competência de área 6 – Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação,
D78	Resolver problemas envolvendo medidas de tendência central: média, moda ou mediana.	Competência de área 7 – Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.
TOTAL GERAL 24 DESCRITORES		

Fonte: elaborado a partir da análise das matrizes de referência ENEM e Spacee.

As duas avaliações em larga escala abordam a mesma matriz curricular do Ensino Médio, porém, de forma diferenciada. Por isso, não há como se estabelecer relação biunívoca entre habilidades e descritores, embora, originem-se do mesmo documento. No decorrer da pesquisa, observou-se que a interdisciplinaridade é forte característica do ENEM, uma vez que seus textos se mostram interligados às demais áreas de conhecimento. Em contraposição, as questões de matemática do Space possuem estrutura mais objetiva, com textos curtos, sem argumentações e/ou propostas de intervenção.

Considerações finais

Nos últimos anos, as reflexões em torno do processo de formação continuada vêm sendo aprofundadas, dada à constatação de sua influência na busca por uma gestão escolar pautada no trabalho colaborativo. Essa junção contribui para a construção da Educação Integral a partir da formação de equipes interdisciplinares em uma mesma unidade escolar. Nessa conjuntura, é natural que a demanda por superação das adversidades educacionais resulte em ação coletiva, inclusive, podendo ultrapassar o ambiente escolar. Isso se verifica em interesses pontuais como a necessidade de conciliar a pedagogia da aprendizagem e a pedagogia dos exames, presente nas justificativas desse artigo.

Em relação às análises realizadas, a partir das competências/habilidades do ENEM e descritores do

Spaace, as duas avaliações em larga escala nascem da mesma matriz curricular do Ensino Médio. Por esse motivo, por tratarem do mesmo ajuntamento normativo, os caminhos convergentes entre as modalidades estudadas não devem ser ignorados, por entendermos que os resultados positivos nos exames será consequência do ensino focado na aprendizagem. Neste quesito, conhecer profundamente as competências e habilidades/descriptores permite ao educador vislumbrar meios que conduzam o educando como protagonista em sua carreira estudantil, podendo assim, trilhar caminhos exitosos, também, no campo profissional.

Diante dessa realidade, delineiam-se desafios do ensino da matemática e suas tecnologias na tentativa de desenvolver habilidades e competências que permitam uma maior interação entre educadores e educandos, de modo que, o diálogo interdisciplinar viabilize a transposição didática do conhecimento. Portanto, é necessário que surjam trabalhos que deem continuidade as discussões levantadas nessa pesquisa, os quais poderão trazer experiências exitosas que revolvem com naturalidade a práxis docente na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. M. F. **O GESTOR E A QUESTÃO CURRÍCULO**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-gestor-e-a-questao-curriculo/111073>. Acesso em: 28 de dezembro de 2018.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: relatório final 1999** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2000. 233 p.: il. tab.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Vide Lei nº 13.666, de 2018). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 19 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. **Sumário Executivo Spaece – 2017**. v. 7 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017 – Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. **Portal do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece)**. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. DP&A, 4. ed., Rio de Janeiro, 1997.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FREITAS, Caetano Roberto Sousa de; REZENDE, Ana Geovanda Mourão; ALVES, Suiane Costa. A matemática do ensino médio no Enem e no Space. **Docentes**, v. 4, n. 9, 2019. Disponível em: <https://revista-docentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/151>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. In: SOUSA, A. M. e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

FORQUIN, J. -C. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FRANCO, C. & BONAMINO, A. **Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil**. In: FRANCO, Creso (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século**. In M. Gadotti, Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GREMAUD, A. P. *et al.* **Guia de estudo: avaliação continuada**. Juiz de Fora, MG: FADEPE, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2011.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MINHOTO, M. A. Modelação Curricular do Ensino Médio: análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. **Jornal de políticas educacionais**. n° 5, jan.-jun. 2009.

OLIVEIRA, P. P. **Dois lados da mesma moeda**. In: CHAVES JR. I. O. (Org.). O trabalho escolar e a matriz curricular por descritores: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Jagaútica, 2016.

PACHECO, J. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 1996.

PERRNOUD, P. **Pedagogia Diferenciada, das intenções as ações**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed., Porto Alegre-RS: Art Med, 2000.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – Por uma práxis transformadora**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art-Med, 1998.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PAIDEIA CIDADE EDUCADORA

Polliana de Luna Nunes Barreto

Francione Charapa Alves

Sayron Rilley Carmo Bezerra

Introdução

A Universidade se constitui em um espaço plural, abrangendo diversidades étnicas, sociais, econômicas e políticas. Essa pluralidade pode ser encontrada no desenvolvimento de distintos núcleos de conhecimento que se organizam no espaço universitário através do ensino, de programas de extensão e/ou grupos de pesquisa, oriundos de diversos centros acadêmicos com suas áreas específicas ou através da interdisciplinaridade.

Pensar a produção do conhecimento e o seu processo de formação como princípio que integra a formação discente nos leva a uma compreensão de que tal trajetória não se desdobra apenas nos limites da dimensão do ensino no espaço universitário, mas, que vai ao encontro de arranjos que extrapolam a sala de aula, o currículo semestral, as discussões teóricas e a própria academia.

A educação superior implica a responsabilidade de viabilizar uma formação não somente para a atuação vol-

tada para o mercado profissional, mas, também, contribuir para intensificar a criatividade e propiciar elementos de subjetivação. Deve assumir, assim, um compromisso social, reconhecido por meio das ações que atendam ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo as mesmas consideradas o tripé que firma os alicerces do Ensino Superior na realidade brasileira (BRASIL, 1996). Além desse tripé, a Universidade Federal do Cariri (UFCA) contempla a cultura como um dos eixos de sustentação acadêmica.

Neste artigo, compartilhamos a experiência do Programa de Extensão Paideia Cidade Educadora (UFCA) em sua relação com a Educação Básica e o modo como as vivências extensionistas têm fortalecido a tríade ensino-pesquisa-extensão, sendo perpassada pela cultura. O texto objetiva, portanto, refletir sobre a função da extensão no tripé de sustentação da universidade, considerando as atividades desenvolvidas no Paideia.

Estruturamos o texto da seguinte forma: além da introdução, trazemos uma discussão sobre a extensão universitária como um dos elementos constituintes do tripé de sustentação da academia; em seguida, apresentamos o Programa Paideia e a Cidade Educadora desenvolvido na Universidade Federal do Cariri; o tópico que trata da relação entre a pesquisa e a extensão na formação discente e docente; e, por fim, a conclusão.

Extensão universitária: algumas considerações

Segundo Thiollent (2011), a ação extensionista não está limitada unicamente aos seus pares, abrange, portanto, uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar e capacitar, além de propor soluções. Estas, podem se constituir a partir do esforço coletivo de pesquisa com vistas à alteração de uma dada realidade. Diante disso, entendemos a Extensão Universitária enquanto uma ação de partilha, como discorre o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 1999), sendo uma via de mão dupla que envolve trocas de experiências constantes entre a Universidade e a Comunidade.

O objetivo da extensão é o elo da universidade com a sociedade, resultado das atividades de ensino e pesquisa, reafirmando assim o compromisso social das instituições de ensino superior, concretizando a promoção e garantia do desenvolvimento social, bem como os anseios da comunidade (CÉSAR, 2014, p. 23).

O marco legal da Extensão Universitária brasileira emerge a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), à qual institui, por meio do art. 207, que as universidades “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O FORPROEX (1999), por sua vez, conceitua a extensão como sendo:

Uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontra na sociedade, a oportunidade de promover a práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/ prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1999).

O princípio da indissociabilidade entre o Ensino, a pesquisa e a extensão se fundamentam numa compreensão de que há um favorecimento da sociedade de forma ampla, visto que a universidade forma profissionais atentos às demandas sociais, viabilizando a identificação de problemas que devem ganhar a atenção das ciências. Tal indissociabilidade se estende para além da função ofertista do conhecimento e do serviço para a sociedade, sendo a instituição um elo que não se constitui como um fim em si mesma. Nesse sentido, César (2014) nos diz que:

A busca de relevância para o conhecimento produzido e compartilhado pela Universidade aporta com segurança nas atividades de extensão. O objetivo da extensão é o elo da Universidade com a sociedade, resultado das atividades de ensino e pesquisa, reafirmando assim o compromisso social das instituições de ensino superior, concretizando a promoção e garantia do desenvolvimento social, bem como o

diálogo e a compreensão dos anseios da comunidade (CÉSAR, 2014, p. 32).

Assim, a extensão é a materialização das outras atividades exercidas pelos atores sociais da universidade, garantindo o desenvolvimento social e a produção de conhecimento através do diálogo com a comunidade.

Vale ressaltar que está em vigor, desde 18 de dezembro de 2018, a resolução nº 7, a qual estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e que traz a definição dos princípios, dos fundamentos e dos procedimentos que devem ser observados nas Instituições de Ensino Superior nacionais no que concerne ao planejamento, às políticas, à gestão e à avaliação institucional (BRASIL, 2018).

Segundo Sousa Santos (2004), o conhecimento consiste em uma prática social, configurando-se como um trabalho característico que tem o princípio de viabilizar sentido às práticas sociais e contribuir para a sua transformação. Nesse contexto, definir educação se constitui uma atividade complexa, dado que diferentes perspectivas podem estar imersas nesse processo de caracterização. A educação hoje apresentada nos instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), está atrelada à formação voltada para a cidadania.

Gadotti (2008) questiona o que pode ser entendido com o que significa “educar para a cidadania”. Para o autor, é necessário, antes de tudo, compreender o próprio significado da palavra cidadania, que mantém relações

intrínsecas com a consciência de direitos e deveres inerentes ao exercício da democracia – direitos civis, sociais e políticos – tendo em mente que a “[...] educação pela e para a cidadania, como movimento da própria sociedade é mais amplo do que o ensino e a própria escola” (GADOTTI, 2008).

Além da perspectiva voltada para a formação da cidadania, deve-se atentar para os diferentes espaços e modelos de educação que versam sobre tal trajetória de formação. Ao considerar os diversos espaços a partir dos quais se pode adotar o conceito de educação, tais como a escola, a família, as comunidades religiosas, as tribais ou as camponesas, entendemos que a mesma se constitui em um processo alicerçado na heterogeneidade. Logo, tal como expõe Brandão (2008), diante das várias formas de educação, não é possível considerar “[...] uma forma única nem um único modelo de educação [...]”, compreendendo, assim, a presença de concepções distintas que estão constantemente se entrecruzando e que exercem funções diversas a partir da perspectiva adotada pelos grupos.

Mediante tal perspectiva, Brandão (2008) advoga que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, os quais criam e recriam, dentre tantas outras invenções de sua cultura, sua sociedade. O autor reflete sobre a educação como um processo de imbricações múltiplas, influenciando ao mesmo tempo em que é influenciada. Assim, a educação não pode ser encarada como homogênea, não sendo possível ser apropriada por completo, tampouco ser reproduzida da mesma forma.

Diante desse cenário de “educações”, Freire (1967) apresenta uma concepção de educação atrelada à liberdade. Em contraposição ao modelo alienado e alienante, voltada à “domesticação”, destaca a concepção da “educação para a liberdade”, a partir da qual o homem deixa de ser objeto e se torna sujeito. Desenvolve uma perspectiva de pedagogia alicerçada na liberdade, em que os indivíduos transitam entre a posição de passividade para a de sujeitos do conhecimento. Aponta para a efetividade do exercício educativo através da inserção e participação livre, sustentada pela crítica dos educandos.

Dentre as suas críticas ao sistema adotado hegemonicamente, Freire (1967) destaca as soluções assistencialistas que concebem o indivíduo como um ser passivo, incapaz de transformar a realidade, cuja integração no meio se resume ao ajustamento social. Em primeiro lugar, afirmava que essas visões de mundo negam a vocação natural da pessoa - a de ser sujeito e não objeto -, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiz o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados (p. 56).

Por sua vez, as metodologias integrativas, que são utilizadas no Programa Paideia Cidade Educadora, orientadas sob os princípios da educação freireana, permitem uma integração entre saberes acadêmicos e populares, resultando, assim, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Sobre as metodologias integrativas, Alves e Batista (2013) salientam que as mesmas pesquisam e buscam promover a introdução de outros meios, priorizando a valorização de sensibilidades e intuições já descartadas pela visão clássicas das ciências enquanto ferramentas da gestão social. É um caminho que pode proporcionar resultados surpreendentes quanto ao empoderamento e valorização dos sujeitos.

As metodologias integrativas podem ser utilizadas em áreas de atuação e conhecimento diversas, contudo, se afirmam e se relacionam intrinsecamente à área da educação, mas também apoia ações que busquem o envolvimento integral do ser humano para o seu êxito, a exemplo de projetos de desenvolvimento local/territorial/regional integrado e sustentável. (ALVES; BATISTA, 2013, p. 87).

A compreensão de Educação interligada à autonomia, à liberdade e aos múltiplos saberes estimula o emprego das metodologias integrativas no processo de mediação entre educador e educandos. Processos que (re)significam posições internalizadas e cristalizadas, como as de educadores detentores do saber, das escolas e universidades como espaços consagrados de locais de conhecimento e as dos educandos receptivos e passivos de apreender saberes.

O Paideia tem o objetivo de viabilizar uma relação dialógica com a comunidade através da extensão universitária. Para tanto, elabora os seus métodos de atuação através do desenvolvimento de metodologias integrati-

vas. É nesse sentido que, no caso do espaço escolar frequentemente envolvido com as ações do Paideia, a relação de planejamento, execução e avaliação das ações se realiza de modo a envolver todos os sujeitos nas diversas fases de efetivação da extensão.

O programa Paideia e a cidade educadora

As perspectivas de educação e produção do conhecimento discutidas aqui nos auxiliam a compreender as metodologias adotadas pelo Paideia no desenvolvimento de suas ações e projetos. O programa lida com todos os envolvidos enquanto agentes transformadores de suas realidades ao se apoiar em modelos de participação na produção de saberes.

O Programa de extensão Paideia Cidade Educadora surgiu em 2013, vinculado à UFCA, atuando em parceria com instituições de Educação Básica, tais como a EEIF José Sabiá, no Município de Juazeiro do Norte (CE), juntamente com associações comunitárias e outras instituições de Ensino Superior, a exemplo do Centro Universitário Leão Sampaio (UNILEÃO).

O Paideia desenvolve as suas ações na área da educação, compreendendo diversos espaços, tanto na Zona Urbana como na Zona Rural, e envolve diversos públicos como produtores de saberes, uma vez que não se limita às concepções cristalizadas no que concerne à produção de conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, um dos marcos nessa concepção de produção de saberes em diferentes campos pode ser visualizado na Declaração de Barcelona, lançada em 1990, também conhecida como Carta das Cidades Educadoras²². Tal documento se caracteriza como um marco na concepção do potencial educador da cidade.

A Carta das Cidades Educadoras apresenta os espaços sociais como produtores e reprodutores de saberes, a partir dos quais se deve considerar a pluralidade que compõe o espaço. A Cidade Educadora é concebida como um espaço que possui “personalidade própria”, independente do país que integra, mas que mantém a identidade com esse. No preâmbulo da Carta são apresentados como objetivos norteadores, e permanentes, “[...] aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes” (BARCELONA, 1990). O manifesto situa que a Cidades Educadoras devem se desenvolver aliadas às funções tradicionais da cidade, como a política, o social, a economia e a prestação de serviço. Dessa forma, a educação é concebida como uma via essencial e determinante na concretização desse espaço.

22 A Carta das Cidades Educadoras, cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, teve lugar em Barcelona em novembro de 1990. Reuniram na Carta inicial os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Desde então, o conceito ganhou força, deu início à Associação Internacional de Cidades Educadoras e já conta com 493 cidades associadas em 37 países ao redor do mundo. Aqui no Brasil, 14 municípios são considerados Cidades Educadoras: Belo Horizonte (MG), Caxias do Sul, Santiago e Porto Alegre (RS), Guarulhos, Mauá, Santos, São Carlos, Santo André, São Bernardo do Campo, São Paulo e Sorocaba (SP), Horizonte (CE) e Vitória (ES). Isso significa que suas políticas públicas atendem aos princípios descritos na Carta das Cidades Educadoras, os quais buscam o desenvolvimento econômico e sustentável, em conjunto com a justiça social, estando alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

A coexistência de tais funções, orientadas por um projeto cultural, justifica-se na necessidade de investir na educação de cada indivíduo, no sentido de viabilizar o seu potencial humano, a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade, assim como a promoção de condições de plena igualdade e conciliar condições necessárias na construção de uma “[...] verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões” (BARCELONA, 1990).

A Carta das Cidades Educadoras apresenta três capítulos: o Direito à Cidade, o Compromisso da Cidade, ao Serviço Integral das Pessoas. Cada um deles expõe os princípios que norteiam políticas em âmbito local com a finalidade de construir e desenvolver a cidade sob a perspectiva de um espaço educador. Ela foi escrita, primeiramente, no ano de 1990, na Cidade de Barcelona, durante o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, sendo revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no VIII Congresso (Génova, 2004), com o intuito de adaptar os seus princípios aos novos desafios e necessidades sociais.

A Carta das Cidades Educadoras e, posteriormente, a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras provocaram a emergência de novas dinâmicas educativas, as quais podem ser compreendidas a partir da organização das redes temáticas e das redes territoriais. Fator esse que corrobora no desenvolvimento de um novo modelo educativo, que entende a cidade como espaço educador, em que privilegia a participação e evidencia a responsabilidade cidadã.

Conforme Marques (2009), na atualidade, é possível constatar que as cidades evidenciam um tecido estrutural complexo, que pode ser compreendido através de um duplo movimento, que perpassa desde os impactos produzidos pela globalização, acentuados pela introdução de novas tecnologias, passando pela emergência do “retorno ao local”, associado às expectativas das possibilidades de aproximação com a realidade.

As dimensões que encerram a concepção de Cidade Educadora, em consonância com o estudo de Marques (2009), convergem para: formulação de um projeto político que possibilite a associação entre propostas educativas que dialoguem com a realidade de cada espaço; entendimento da cidade como “contentora” de possibilidades educativas, que contempla aprendizagens formais e não formais; e para a leitura além do que a cidade mostra, o que é proporcionado por meio das aprendizagens informais.

A perspectiva posta pela Carta das Cidades Educadoras²³ também pode ser encontrada nas ações realizadas pelo programa Paideia, o “aprender, trocar, partilhar”, exposto no preâmbulo do manifesto. Tais ações se delineiam, assim, no processo de articulação e interação mediada pelo Paideia em suas ações na comunidade.

A compreensão dos espaços enquanto produtores de saberes, presente no projeto do Programa Paideia Cidade Educadora, privilegia a construção coletiva dos saberes e, assim como Freire (1967), concebe nos educandos o caráter transformador desses na sociedade.

²³ A Carta das Cidades Educadoras foi revista em dois momentos, no Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Bolonha (1994) e no IV Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Génova (2004).

As ações do Paideia, realizadas através de distintos projetos, e em espaços diversos, rural e urbano, em escolas de ensino básico, associações, universidades e comunidades, têm como intuito colaborar com a construção de um modelo de desenvolvimento social, cultural, ambiental e sustentável pautado na participação.

Diante disso, conduz as suas ações no campo da educação, por concebê-la como essencial no processo de transformação. Logo, as ações do Programa Paideia Cidade Educadora primam pela construção coletiva de saberes, aproximando-se da realidade socioeconômica dos sujeitos no processo de concepção de uma sociedade sustentável.

O programa compreende três projetos, a saber: Educar para outro Mundo; CineRural/CineRuralzinho; e o Laboratório de Políticas Públicas, Desenvolvimento Urbano e Sustentabilidade (LAURBS). Os projetos preveem ações objetivando contribuir para a construção de uma nova realidade social no contexto local.

Alicerçado na dimensão participativa, o Paideia, assim com o manifesto da Carta das Cidades Educadoras (1990), compreende a educação como o meio essencial e indispensável na construção e transformação da sociedade. Utiliza-se da premissa de “aprender, trocar, partilhar”, elementos possíveis de serem observados na apresentação das ações desenvolvidas, em que se privilegia a coletivização na produção de conhecimento, e não apenas um repasse.

A Extensão, indissociável da Pesquisa e do Ensino, como podemos ver ao longo desta proposta – uma vez que essas três dimensões perpassam os caminhos que

aproximam a universidade da comunidade em que está inserida – caracteriza-se como um espaço de experiências múltiplas. O Programa Paideia Cidade Educadora, pensado através das múltiplas possibilidades de atuação da educação, de práticas que conduzem à liberdade, a partir da concepção de educação participativa, compreendendo os sujeitos como agentes ativos no processo de transformação da realidade na qual estão inseridos, toma como elemento fundamental na construção de saberes os sujeitos e seus espaços.

A Pesquisa se dá numa dinâmica relacional com a Extensão Universitária, o que possibilitou, no ano de 2018, identificar fragilidades e potencialidades da comunidade escolar. Em 2019, foi possível propor novas ações, tendo como norte os resultados obtidos a partir das experiências do Paideia.

Percebemos o ganho formativo dos alunos da graduação que se envolveram nas atividades extensionistas, já que ocorriam de modo integrado aos componentes curriculares de seus cursos de graduação e o eixo da pesquisa. Compreendemos que a junção dessas três perspectivas rende ganhos positivos para todos os envolvidos, possibilitando a ampliação dos pontos de vista para a formação profissional do egresso da universidade, provocando debates necessários à comunidade, bem como consolida a compreensão da necessária e urgente indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, não apenas na via formal, mas, de forma preponderante, na prática universitária.

Como resultado dessa indissociabilidade, o Paideia recebeu em 2018 duas estudantes de Residência Social – modalidade de Estágio obrigatório do Curso de Administração Pública (UFCA) – propôs em 2019 o Projeto de Pesquisa Subjetividades, Saberes e Práticas Docentes e a qualidade da Educação Básica, o qual se realiza de modo cooperativo com o Paideia Cidade Educadora.

Da extensão para a pesquisa: da pesquisa para a extensão

A Escola como espaço de produção de sociabilidades se apresenta como fator preponderante para uma reflexão sobre as possibilidades e os modelos de desenvolvimento social e econômico para as nações. Estudos sobre educação ganham relevo na medida em que se buscam caminhos viáveis para a Sustentabilidade Social (SACHS, 2000). Por essa razão, a formação docente tem sido vista como importante elemento para a elevação da qualidade do ensino no Brasil. Sobre essa questão, os estados têm dedicado especial atenção.

A Educação Básica tem sido alvo de variadas políticas públicas desde o advento da LDB (BRASIL, 1996), com fins de fortalecer os percursos formativos dos docentes para, assim elevar a qualidade do ensino. Podemos citar programas de qualificação voltados, especificamente, para a formação em serviço de quadros docentes na rede pública de ensino, como é o caso, no Estado do Ceará, do Programa Público de Formação Inicial Docente em Serviço — Magister Ceará e Proformação — para a

rede pública de ensino estadual e municipal, com a participação das quatro universidades públicas do Estado, e o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Este, de titularidade da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior (CAPES), é responsável pela formação de docentes por todas as regiões do país.

Por outro lado, a despeito dos esforços empreendidos em torno da formação docente, devemos considerar que a qualidade da Educação Básica passa por outras variáveis, como a infraestrutura das escolas, curricularização, carga horária disponível, valorização do trabalho docente, situação socioeconômica dos discentes, dentre outros aspectos.

O desenvolvimento do Programa de Extensão Paideia Cidade Educadora (UFCA), durante o ano de 2018, elencou a necessidade de identificar as fragilidades de capacitação docente na instituição atendida pelo Programa, a Escola de Ensino Fundamental José Sabiá (Sítio Sabiá – Juazeiro do Norte/CE). A partir da experiência extensionista, compreendeu-se a necessidade de identificar as nuances entre o objeto da Política Pública de capacitação docente e as fragilidades ainda persistentes no espaço da escola. Essas, concernentes à carência dos professores para lidarem com situações-problemas referentes à aprendizagem discente, assim como a angústia notória no discurso dos profissionais acerca das dificuldades no enfrentamento de tal problemática. A referida escola está localizada na Zona Rural do Município de Juazeiro do Norte (CE) e atende às crianças e jovens entre 6 e 16 anos nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ao desenvolver as atividades de extensão previstas com foco em oficinas voltadas para o público discente, detectamos as ansiedades docentes frente à problemática em torno do letramento, além das insuficientes competências de interpretação de texto dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental II. Presenciamos discursos angustiados de docentes que relatavam não saberem como lidar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, ainda que tivessem exauridas as possibilidades didáticas.

Todo o corpo docente da escola recepcionou a Extensão Universitária naquela ocasião. Apesar dos professores, dotados de formação institucional para a docência, ao mesmo tempo em que a escola era vinculada ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a comunidade escolar não demonstrava habilidades suficientes para criar estratégias adequadas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. O referido programa foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado do Ceará em 2007, tendo sido remodelado nos últimos dez anos com fins a consolidar rendimentos escolares positivos no Estado, apresentando como foco prioritário oferecer formação continuada aos professores.

Em face desse microcenário, e considerando o problema que os professores relataram, observamos que se fazia necessário compreender os meandros da formação docente, tendo aquela comunidade escolar como caso a ser estudado através da abordagem metodológica da Pesquisa-Ação (FRANCO; PIMENTA, 2010).

Dessa forma, compreendemos a importância de identificar os elementos que envolvem as fragilidades de aprendizagem discentes, abordando, primeiramente, as trajetórias formativas dos docentes e suas percepções do espaço ensino-aprendizagem. Era interesse que, de posse dos resultados da pesquisa, pudéssemos construir uma análise acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes, contribuindo, assim, cientificamente para a compreensão do problema, como, também, propor ações de extensão e interlocução política que viessem ao encontro da demanda daquela comunidade.

Com o objetivo de identificar, em específico, as demandas dos professores por qualificação e capacitação, suas dificuldades técnicas e, a partir disso, analisar as lacunas das suas formações, a investigação passou a se apoiar nos estudos dos professores Tardif (2002.; 2011) e Gauthier (2006), para os quais a formação docente é composta de uma pluralidade de construções epistemológicas. Trata-se de um processo contínuo a partir de variados espaços de saberes.

Considerando a contribuição dos autores, e a partir da nossa compreensão de que a história de vida de cada docente influencia diretamente na construção do *Capital Cultural* (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU; PASSERON 1975), fez-se necessário olhar para além dos aspectos de ordem formal da inserção do professor nos espaços institucionais de formação. Assim, também privilegamos a História da Educação a partir das narrativas de vida dos profissionais da Educação (NÓVOA, 2000).

A investigação se tornou relevante científica e politicamente. Possui um potencial inovador, visto que, em colaboração com a Extensão Universitária, poderá elaborar meios para construir, a *posteriori*, junto com a comunidade escolar, um ferramental didático-pedagógico que poderá ir ao encontro das fragilidades relatadas pela comunidade. Dessa forma, estabelecemos um ciclo de aprendizagem Extensão-Pesquisa-Extensão.

Conclusão

O texto objetivou refletir sobre o papel da extensão no tripé de sustentação da universidade, considerando as atividades desenvolvidas no Programa Paideia Cidade Educadora.

Consideramos que o Paideia promove a relação entre universidade e escola por meio das atividades extensionistas, através do desenvolvimento de metodologias integrativas que formam tanto os discentes quanto os docentes, atendendo às demandas específicas de cada um.

A metodologia proposta pelo Programa, bem como as experiências que culminaram na propositura de investigações alicerçadas na extensão e no desenvolvimento de atividades práticas de estágio supervisionado, apresenta a atividade universitária de modo indissociável, integrando os eixos constitucionalmente propostos no Brasil, quais sejam a pesquisa, o ensino e a extensão.

Nesse momento, o Programa tomará a frente do projeto “Subjetividades, saberes e práticas docentes e a

qualidade da Educação Básica”, visando compreender o espaço da formação docente através da pesquisa-ação. Dessa forma, esperamos consolidar a integração extensão-pesquisa-ensino. As potencialidades e fragilidades dessa nova ação será objeto de partilha em uma próxima publicação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Valéria Giannella; BATISTA, Vanessa Louise. Metodologias Integrativas: Tecendo Saberes e Ampliando a Compreensão. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. set /dez. 2013, v. 2. n. 3 p. 83-108.

CÊSAR, Sandro Bimbatto. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento**: Estudo em universidade brasileira. Curso de Mestrado em Ciências da Informação e Gestão do Conhecimento. Dissertação de Mestrado. FUMEC/FACE: Belo Horizonte, MG: 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo, Brasiliense, 2008.

BARCELONA. **Carta das Cidades Educadoras**. 1990. Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-brasileira/wp-content/uploads/sites/14/2013/11/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em 30 de jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FORPROEX - Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 15. Campo Grande, MS: 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: Percursos de um Princípio Constitucional**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambú - MG. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**, 2010. Disponível em: Acesso em: 27 fev. 2012.

MARQUES, Ana Paula; MOREIRA, Rita. **Cidades Educadoras: Transferibilidade de boas Práticas para os Municípios do Eixo Atlântico-Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. ISBN- 978-972-8746-71-1.

NÓVOA, A. **Os Professores e as Histórias de Vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11- 30.

SACHS, Ignacy: **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

A FILANTROPIA EMPRESARIAL E SEU PAPEL NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS: A PEDAGOGIA EMPRESARIAL E A INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

*Stephanie Barros Araújo
Helena de Araújo Freres
Maria das Dores Mendes Segundo*

Se nossas tropas não forem maiores que aquelas do inimigo, isso é amplamente suficiente, significando que não poderá ser feito um ataque direto. O que podemos fazer é simplesmente concentrar todas as forças disponíveis, manter estreita vigilância sobre o inimigo e obter reforços (TZU, 2011, p. 112).

O fragmento retirado da obra *A arte da guerra*, de Sun Tzu, pode ser entendido como um mantra capitalista, tendo como foco manter sob seu domínio a classe trabalhadora. Recaindo sobre a centralidade no processo de rompimento dos grilhões que ainda prendem a maioria dos homens à miséria econômica e social, a pedagogia empresarial e as consultorias oriundas de corporações privadas ditam e moldam um ensino no qual os pilares baseiam-se em fazer das salas de aulas pequenas empresas. Atitudes como: liderança, motivação, desempenho

e administração do tempo são vistos como chave para o sucesso das crianças, jovens e adultos que ainda estão no ambiente escolar e que pretendem conquistar e manter espaço no mercado de trabalho.

Mészáros afirma em sua obra *Educação para além do capital* que a educação possui o duplo caráter formador. Se por um lado constitui uma forma de o capital adentrar com seus tentáculos, produzindo condições objetivas de manutenção da ordem social do sistema econômico, internalizando falsas perspectivas, valores, ideologias legitimando para o trabalhador algo que não é seu. Por outro lado, quando exercida em prol do trabalhador, a educação é mais um mecanismo na *transcendência positiva da autoalienação do trabalho*, isso porque:

Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. Neste sentido a *negação radical* de toda estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na *fase inicial* da transformação a que se vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo *alvo global* da transformação social visada, como a *bússola* de toda a caminhada. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois

também essa “contrainternalização” (ou contraconsciência”) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (2005, p. 61).

Diante da necessidade exposta de fortalecer laços promotores da “exclusão includente²⁴”, o capitalismo, por meio da sociedade classista, tende a justificar e a responsabilizar os indivíduos por suas ascensões e decadências econômicas. Atuar com espírito empreendedor, na constante busca de estratégias para não cair em uma situação de miserabilidade maior que a já enfrentada torna-se urgente. Perante a responsabilidade direcionada para a escola, o professor e a construção de saberes, o pedagogo empresarial deverá compreender a dinâmica da “empresa escola” e modificá-la segundo a realidade exigida, traçando ainda metas e propostas para uma melhor resposta aos anseios mercadológicos de baratear a força de trabalho e ao mesmo tempo eficiente dentro das limitações que são impostas aos trabalhadores e seus filhos. O segredo para a eficácia segundo o capitalista está em *aprender para ser competitivo*, e nesta competição entre os trabalhadores ganha o burguês, que obterá vantagem na obtenção de uma força de trabalho qualificada, porém barata.

24 Termo exposto pela professora Acácia Kuenzer em seu texto “*Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*”.

Trazendo para o debate o papel da filantropia empresarial nas diretrizes educacionais, Silva (2002, p. 171) afirma que o financiamento da educação pública por outras ordens que não seja o Estado acontece desde os tempos coloniais no Brasil. No Brasil Colônia, a filantropia em vigor tinha um cunho caritativo. Essa filantropia representada pela ordem dos jesuítas, por meio da venda de mercadorias e animais da ordem Companhia de Jesus, os religiosos acabavam por não utilizarem os poucos recursos oferecidos pela Coroa Portuguesa na construção de escolas, trazendo para si a responsabilidade de ofertar aquilo que os representantes do Estado se abstinham de fazer. Diante de tal conduta, criou-se uma imagem que perpassa a história e corrobora para a ideia de ineficiência do Estado de proporcionar uma suave melhoria na condição de vida daqueles que vivem em condições minimamente necessárias, garantindo-lhes uma humilde sobrevivência.

Partindo para uma crítica radical, analisamos que a realidade nos aponta, assim como balizaram Marx e Engels n' *O manifesto comunista* (2010, p. 40), para a perspectiva na qual a sociedade burguesa não aboliu, e não pretende abolir os antagonismos de classe. O que ela pretende é construir e solidificar novas classes e novas formas de opressão, e, como consequência, novas formas de luta frente às que já existem. Como mecanismo de defesa do capital em crise, passa a existir a necessidade de instruir mesmo que minimamente, os filhos dos trabalhadores. Se antes a educação pública era uma referência, com a chegada do trabalhador aos bancos escolares, o nível de

ensino público ofertado sofre uma depreciação. Todavia, o Estado é comandado por uma parcela mínima da população, a qual entende que dar conhecimento para o povo deixa em perigo o universo burguês, conseqüentemente, o sistema capitalista. Por outro lado, falsificar o que é fornecido diretamente por eles aos trabalhadores os faz ganhar a confiança e respeito, garantindo-lhes pessoas trabalhando e gerando maiores lucros seja diretamente por meio do trabalho explorado, seja indiretamente através de *marketing social* dos serviços prestados “gratuitamente” para os trabalhadores, que retorna posteriormente ao capitalista sob a forma de novo capital.

O cerne da questão não é uma formação ampla para que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades como tenta transparecer a filantropia empresarial no campo educativo, tampouco o trabalho como atividade por meio da qual o homem produziu sua essência histórica. O que está posto nesse projeto do capital para a classe trabalhadora é a sua formação mínima para que haja apenas o aprendizado para o trabalho explorado, este, que o transforma em mero objeto de produzir a riqueza privada, coisificando-o e alienando-o, tendo em vista que [...] quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2009, p. 81).

Acerca das “qualidades” que o trabalhador deve ter nesse processo de produção de riqueza privada, ser ágil é fundamental. Nesta guerra, deve-se aproveitar das fraquezas dos inimigos e deslocar-se por rotas inespe-

radas, atacando pontos desguarnecidos. Fundamentado neste ideário, o sistema capitalista, assim como um vírus, metamorfoseia-se continuamente, procurando novas estratégias de continuar existindo. Investir na formação do trabalhador é dotá-lo de conhecimentos fragmentados, superficiais, aligeirados e, ainda, introjetar neles os valores e ideias da própria classe dominante. Apesar de a educação formal requerer tempo e investimento financeiro e estrutural, moldam-se mentes, e ideias adicionais de força são indispensáveis em um campo de batalha onde o exército que lidera é composto por uma minoria. Para atacar a classe trabalhadora, o sistema capitalista utiliza como artifício a utilização de “espiões” tendo em vista que, para os donos dos meios de produção, é por intermédio das informações trazidas pelos espiões, que a burguesia é capaz de descobrir as fraquezas da classe trabalhadora e contratar espiões locais e internos (Marx, 2009, p. 149). Neste contexto, entra em cena a pedagogia empresarial, área destinada para discutir a filosofia e as políticas de recursos humanos a serem adotadas dentro das empresas. Ribeiro (2010, p. 10) pontua que o papel desempenhado na empresa pelo pedagogo não deve se confundir com a atuação do mesmo profissional em uma escola. Contudo, acreditamos que ocorre uma distorção conceitual pelas políticas empresariais, quando estas se inserem no seio escolar.

O pedagogo empresarial auxilia, articula e cria estrategistas sob forma de projetos que transformam a dinâmica da escola em moldes de empresas, justificando o

ambiente empresarial como espaço educativo e associado a pessoas que exercem uma atividade com objetivos específicos, contribuindo para que os indivíduos detenham uma maior aprendizagem e se apropriem de conhecimentos e informações. Dentro do ambiente escolar, o foco da pedagogia empresarial seria o de produzir profissionais capacitados, que “vistam” a camisa da empresa onde irão trabalhar e acreditem em si e no seu grupo. Estas seriam ferramentas essenciais para pretensa superação de todas as crises que poderão ameaçar o sistema econômico.

De acordo com Mendes Segundo (2005, p. 109), a educação inserida em um contexto neoliberal-gerencial representa uma alavanca na economia. Neste caso, o Estado age como mediador de uma qualificação básica para os trabalhadores que deverão ingressar no mercado de trabalho.

Desde a década de 1970, a educação é convocada para remediar os efeitos devastadores do capital, mas foi com a chegada dos anos de 1990 que ela ganhou força e importância no cenário econômico como apontam Shirota e Campos (1997, p. 22). A necessidade de preparação de recursos humanos qualificados que possibilitem a abertura da implementação de novas tecnologias nas grandes empresas inseridas nos países latino-americanos, e consequente entrada destes na economia globalizada, exigiu que houvesse uma reestruturação no processo educacional desempenhado por estes países. Isso acontece porque organismos como a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), Organização das Nações Uni-

das para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), assim como o Banco Mundial, entendem como condição *sine qua non* para a formação dos indivíduos a adoção de novas tecnologias nesse processo.

Respalhado nos ideários da CEPAL, parcerias entre Estado, Empresários e ONG's foram assimiladas pela agência governamental. Ao terceiro-setor foi garantido o financiamento dos projetos que buscariam recuperar a organização da Educação Básica. Com isso, assegura-se a parceria entre empresa e escola, em que a distribuição desigual dos saberes atende às necessidades do capital. Para os filantropos que atuam diretamente na educação, não é necessário apenas querer ampliar seu nicho mercadológico e investir em uma instituição de ensino que defenda e reproduza a lógica do capital. Para atingir seus objetivos, o burguês deve ter em seu plano de ação com custos baixíssimos e alta rentabilidade, instrumentos que possibilitem seus desejos de manter e conquistar a classe trabalhadora. Agindo em parcerias e estabelecendo conexões com o setor público, a máquina capitalista gesta táticas de garantir o desenvolvimento da burguesia – do capital – desenvolvendo também o proletariado, que só vive enquanto tem trabalho e somente tem trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. (MARX, 2010, p.46). Esse investimento em educação por parte do empresariado ancora-se não num projeto dito humanitário, mas no fato de que o [...] último motivo que determina o possuidor de um capital a aplicá-lo, seja na agricultura ou na manufatura ou num ramo particular do comercio *em gros* ou *détail*, é o ponto de vista do pró-

prio lucro (SMITH *apud* MARX, 2015, p. 269).

Sabendo que o homem, por meio do trabalho explorado, consegue produzir como resposta o mais-valor, traduzido por Marx (2013, p. 294) como correspondente à expressão do grau de exploração da força de trabalho pelo capital, assim como do trabalhador pelo capitalista, é de todo interesse para a burguesia avaliar medidas que garantam a existência do proletariado. Nesta direção, acrescentamos ainda que há um caráter distintivo de classe imputado à educação fornecida pela filantropia, que reafirma sua continuidade apoiada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprofundando a precarização do ensino e a mercantilização do conhecimento oferecidos à classe trabalhadora, tendo o complexo da ideologia uma participação ímpar em tal estratégia.

A LDB garante, por meio de seu artigo 77, que os recursos públicos possam ser destinados a instituições filantrópicas, desde que as mesmas comprovem uma finalidade não-lucrativa, comprometendo-se a não distribuir seus resultados, dividendos, bonificações e participações ou parcelas do patrimônio sob nenhum pretexto. Além disso, todos os excedentes devem ser aplicados integralmente em educação, e, caso haja encerramento das atividades, seus bens devem ser destinados a outras escolas, possuindo este caráter dito comunitário, filantrópico ou confessional. Não existindo uma instituição que atenda a esse perfil, toda a verba deverá ser enviada ao Poder Público, que continuará a receber a prestação de contas do que foi movimentado pela entidade beneficente fi-

lantrópica. Uma novidade trazida na Lei de Filantropia de 2015 nº 12.868/15 e no Plano Nacional de Educação (PNE), nº 13.005, de 2014 é a política de inclusão das atividades educacionais filantrópicas na educação especial. Os pontos 4.17, 4.18 e 4.19 das metas e estratégias fazem alusão a parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos no atendimento escolar integral de crianças e jovens com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com matrícula nas redes públicas de ensino, permitindo aos mesmos o pleno acesso, participação e aprendizagem, além da formação contínua, com materiais acessíveis, integrando família e comunidade na construção de um “novo” sistema educacional de ensino. Com isso, o sistema capitalista garante para si o maior número possível de trabalhadores ativos, além de ter seus filantropos empresariais financiados e isentos de tributos para realizarem uma atividade que os mesmos já tinham pleno interesse.

Marx assevera em seu *O capital* que, o capitalista já acostumado com os desdobramentos da economia vulgar, dirá provavelmente que adiantou seu dinheiro com a intenção de fazer com ele mais dinheiro. Todavia, o caminho para o inferno está calçado de boas intenções, e o burguês até poderia ter a intenção de fazer dinheiro sem nada produzir, mas isso não seria sua natureza. Os tratados ditados pelos organismos que administram o sistema capitalista, em prol de uma utópica melhoria de vida dos trabalhadores, balizam-se no ideário de que o

pobre – aquele que “aguenta o sacrifício de tudo, a parte mais vil e necessitada da nação, o povo escravo trabalhador” seja sempre controlado seja em seu trabalho, seja na sociedade. (MÉSZÁROS, 2011, p. 651). Assim as riquezas usurpadas desses sujeitos estarão protegidas, de modo que mais riquezas lhes possam ser extraídas.

Perante os restos que o capitalismo despeja como pequenos “agradados” para a classe trabalhadora – deixando transparecer como grande favor prestado à sociedade – ainda existem pessoas que acreditam nesta realidade e proclamam um discurso de desmerecimento da classe que vive na miserabilidade, sob o jugo de que é dado para estes “luxos” que os motivam e os premia por viverem em tal situação de despojamento, que é digno de nota esclarecer, tem natureza involuntária. De tal modo,

Caso se considere *Luxo* (como a rigor se deve fazer) tudo o que não é *imediatamente necessário* para a subsistência do Homem como Criatura viva, então nada há mais para se encontrar no Mundo, nem mesmo entre os Selvagens nus: [...] então não haverá *mais absolutamente nenhum luxo*, pois, **se as carências dos Homens são inumeráveis, então o que deve supri-las não possui nenhum limite.** (MANDEVILLE *apud* MÉSZÁROS, 2011, p.651 – itálicos do autor e negritos nossos).

Para o sistema, se os desprovidos de meios de produção são bem conduzidos e recebem pequenos agradados que, para eles, convertem-se em grandes benefícios, o capital acaba por ganhar duplamente com a *pseudofelicidade* destes indivíduos. Ao ser garantida a “oportunidade” de vender sua força de trabalho, o proletariado enxerga a

possibilidade de garantir sua mínima existência. Sabendo que o produto de seu trabalho não lhe pertence no ato de finalização, os trabalhadores têm que pagar por algo que eles mesmos produziram e garantiram em dobro de mercadoria para o capitalista. Uma das lógicas do trabalho assalariado é garantir que aquilo que foi pago para o empregado retorne para o capitalista sob forma de dinheiro, para que este em sua última forma de mercadoria possa ser convertida em capital.

Frente à transformação dos homens em meros fantoches de um marionetista sem rosto, a escola como uma instituição construída historicamente pela burguesia, mas com total autonomia para rasgar o véu manipulatório e se articular plenamente a uma sociedade sem classes, é chamada cotidianamente na manifestação das tensões que o próprio capital produz, atuando no processo de encobrir as verdadeiras intenções de transformar um maior número de trabalhadores em menor quantidade de tempo nas suas máquinas de reproduzir mais-valia.

As empresas privadas por meio de suas filantropias empresariais na educação, abraçam o discurso de que o aprender e o ensinar têm como fim a capacidade de todos os envolvidos no processo educativo de construir conhecimentos, confrontando-os com a realidade e transformando por meio das relações estabelecidas entre o meio e a sociedade na qual estão inseridos. Com esta combinação de atitudes, consolida-se a ideia de uma vida pautada em princípios, valores e atitudes que fortaleçam

a estrutura social e econômica vigente.

Perante os quatro pilares exigidos pela educação no documento coordenado por Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, a escola, por meio de sua equipe gestora e pedagógica, além de alunos, funcionários e comunidade são convocados a aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser e como um quinto pilar, a empreender. Para aprender a conhecer é fundamental buscar estudar em grande profundidade um número reduzido de assuntos, aprendendo a aprender para beneficiar-se das oportunidades que surgirem através da educação ao longo da vida. Passada esta fase, o aprender a fazer representa a competência que tornará a pessoa apta a enfrentar as numerosas situações para saber lidar com a equipe da qual faz parte. Para aprender a conviver, o indivíduo deve desenvolver a compreensão perante os anseios e aspirações do outro, assim como as possíveis relações de interdependência que poderão existir. A ideia é trabalhar em conjunto e realizar projetos em comum, gerenciando paralelamente conflitos que possam existir, e isso faz parte do rol de qualidades do *novo tipo de trabalhador*. O aprender a ser cobiça uma capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade social, típicas da metodologia empresarial. Na educação, leva em consideração as potencialidades de cada indivíduo – memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se, mas como fazer tantas exigências se não são dadas condições historicamente verdadeiras para exercer tais potencialidades e ultrapassar o que já temos

no presente?

Por fim, e não menos importante, temos o quinto pilar, o lema que lidera o que é ser bem-sucedido: o aprender a empreender, o aprender a se reinventar e encontrar estratégias para modificar o que não está trazendo os resultados esperados e alcançar novos caminhos para o sucesso e conseqüente ascensão na sociedade. Logicamente, não será a maioria dos trabalhadores que irão conseguir tal feito, mas aqueles que o fizerem serão utilizados como modelo e a exceção buscará se transformar em regra.

O documento aponta que em uma sociedade que valoriza o acesso ao conhecimento, é mister conceber a educação como um todo. No entanto, que em totalidade esses saberes estão pautados e qual a possibilidade de existir uma sociedade emancipada e cidadã dentro de um sistema que tem como regra, mentir e roubar dos verdadeiros produtores das riquezas materiais e intelectuais?

Os professores são afetados com a velocidade de informações a serem captadas pelo desenvolvimento das habilidades e competências. Assim, sua vida profissional deve ser organizada de tal modo que estejam em condições, até mesmo, sejam obrigados a aprimorar sua arte e a se beneficiarem das experiências vividas em diversas esferas da vida econômica, social e cultural como se os professores tivessem realmente acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente.

O capitalismo, apesar das inúmeras riquezas que conseguiu produzir, não pode e não consegue ser con-

trolado sem a ruptura total com os mecanismos que o mantém. Acreditar que o sistema consegue dar conta de todo seu exército é colocar-se em um precipício. A história nos faz ver que o capital assim como um feiticeiro que não consegue conter as forças que invocou, acaba por produzir fraturas na sua própria estrutura.

Destarte, sob o imperativo da empregabilidade, Freres (2008, p. 110) afirma que essa preocupação invade todos os níveis da educação, desde o ensino básico ao superior. Em busca de uma imediatividade e concomitante a uma expansão das novas tecnologias de transformação das matérias primas em produtos a serem mercantilizadas pelo sistema, a produção da ciência é chamada para atuar com maior espaço na força produtiva intensificando o desenvolvimento dos meios de produção. Ao mesmo tempo em que se busca empreender e inovar, quando se pensa na aplicação, as empresas buscam tão somente a aplicação imediata, não se importando com os caminhos percorridos para obter os resultados. Com isso, despreza-se não apenas o trabalho intelectual dos indivíduos, mas também o trabalho manual dos mesmos. Para o capital, os fins sempre justificarão os meios para a aquisição de seu mais valor, e é sob esse molde que é construído, uma corrida pelo domínio do homem sobre o homem no atual sistema vigente.

REFERÊNCIAS

FRERES, H. A. **A educação e a ideologia da empregabilidade:** formando para o (des)emprego. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** [tradução: Jesus Raniéri]. São Paulo: Boitempo, 2009. Coleção Marx e Engels

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosófico de 1844.** tradução [de] José Paulo Netto e Maria Antônio Pacheco. 1º edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** Organização e Introdução: Osvaldo Coggiola; tradução do manifesto: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1 ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2010. Coleção Marx e Engels.

MENDES SEGUNDO, M. D. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: o Fundef no centro do debate.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará (UFC): Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O poder da Ideologia.** Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sergio Lessa. 1º ed revista. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria de transição; tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sergio Lessa. 1 ed revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** 3º ed revista. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, A. E. A. **Pedagogia Empresarial:** atuação do pedagogo na empresa. 6º edição. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

SHIROMA, E. CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n° 61, 1997, p. 13-35.

SILVA, R. B. **Educação comunitária**: além do Estado e do mercado. In: Cadernos de Pesquisa n° 112. Org: Fundação Carlos Chagas. São Paulo, Autores Associados, 2001.

TZU, S. **A arte da guerra**. Tradução de Neury Lima. São Paulo: Hunter Books, 2011.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DO CAMPO DE OCARA, CEARÁ

Nara Lucia Gomes Lima

José Wandsson do Nascimento Batista

Thalia de Oliveira André

Introdução

O currículo escolar é um documento institucional que define quais disciplinas e conteúdos devem ser trabalhados ao longo do período letivo. Sua organização é estabelecida de acordo com as etapas e níveis de escolarização estipulados pelo Sistema Nacional de Ensino em regime de colaboração entre as esferas municipal, estadual e federal. No caso da educação básica, o currículo é inserido no programa escolar a partir do ensino fundamental, passando por mudanças de acordo com os níveis de ensino (fundamental, médio e superior). O currículo do ensino médio tem características próprias que o distingue dos demais currículos por tratar-se de um nível de escolarização de transição da educação básica para o ensino superior. Nesse sentido, propusemos analisar o currículo do ensino médio da Escola do Campo do município de Ocara, Ceará, a partir da proposta curricular de Educação do Campo

estabelecida nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que trata das particularidades dos povos que vivem, trabalham e/ou moram no campo. Com uma proposta curricular diferenciada da educação urbana, a Educação do Campo propõe uma educação crítica, reflexiva, transformadora e emancipatória que respeite a diversidade regional, local, cultural, religiosa, política, econômica e social dos povos do campo. Defende uma educação de qualidade e continuada que garanta que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso a todos os níveis e etapas de escolarização formal (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior).

No contexto da luta por justiça social, percebemos que a oferta de ensino médio nas escolas do campo é algo recente na história da educação brasileira, tendo em vista a ausência de políticas educacionais contínua de acesso e permanência escolar em áreas rurais.

Atualmente, a proposta curricular do ensino médio está associada ao ensino técnico profissionalizante por meio das escolas de tempo integral, que propõe a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola (BNCC²⁵), com ênfase em disciplinas de conhecimento geral (científico) e disciplinas de conhecimento prático/técnico/ especializado.

Diante das mudanças curriculares do ensino médio, perguntamos: Qual a proposta curricular para o en-

25 Base Nacional Comum Curricular.

sino médio nas escolas do campo? Todas as escolas rurais seguem a proposta de Educação do Campo? Como de fato o currículo é trabalhado na escola do campo? Quais os desafios na consolidação de uma educação emancipatória e transformadora?

A pesquisa apresentada é de caráter qualitativo com delineamento em um estudo de caso, tendo como unidade de pesquisa uma Escola de Ensino Médio do Campo localizada no interior de um assentamento rural na cidade de Ocara, Ceará. Para a coleta de materiais em campo, utilizamos a entrevista semiestruturada, o questionário aberto e a observação. Os dados coletados foram registrados em um diário de campo por meio de fotografias.

Assim, tivemos como objetivo geral analisar o currículo do Ensino Médio da Escola do Campo do município de Ocara, Ceará, a partir da proposta curricular de Educação do Campo estabelecida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002). Para tanto, procuramos entender a proposta curricular de Educação do Campo para o Ensino Médio, verificarmos se de fato as escolas rurais seguem essa proposta e estudamos como de fato o currículo é aplicado na escola do campo.

O ensino médio nas escolas do campo

O Ensino Médio (EM) corresponde ao último nível escolar da educação básica. Aos poucos, pela demanda e pela propagação de escolas de ensino profissionali-

zante, ele vem se colocando nas pautas de muitas discussões pedagógicas no Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, aparece como etapa final da educação básica, todavia, ainda não é tido como obrigatório e sua oferta é muito precária em todo o país.

O ensino médio nas escolas do campo é destinado aos jovens que concluíram o ensino fundamental, sendo etapa obrigatória para quem deseja concluir a educação básica e prosseguir com o processo de escolarização no ensino superior. Um dos objetivos do Ensino Médio é desenvolver e consolidar nos jovens uma visão de mundo articulada a valores e identidades que vão assumindo nesta fase da vida (Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária, 2006).

Em 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou dados que comprovam que ainda existe uma disparidade no que tange à oferta de EM na cidade e no campo. De acordo com as estatísticas, existem cerca de 89,8% de escolas urbanas e apenas 10,2% de escolas nas zonas rurais.

Assim, no que se refere às escolas de assentamentos que oferecem atendimento a alunos de ensino médio, o Documento contabilizou, em 2006, que entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o Ensino Médio.

Trazendo esse número para as realidades locais e estaduais, esta realidade é ainda mais preocupante, tendo em vista que:

[...] no Estado do Ceará, até 2010, não existia nenhuma escola de ensino médio em assentamentos de reforma agrária. Ocorre que a partir da jornada de lutas realizada em 2007, o MST/CE conquistou, junto ao Governo do Estado, o compromisso de construção de escolas de nível médio em assentamentos de reforma agrária indicados pelo Movimento. (SILVA, 2016, p. 11).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST surgiu no estado do Ceará, em 1989, a partir da ocupação da fazenda Reunidos de São Joaquim, localizada nos municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim. De início tratava-se apenas de uma luta pela democratização da terra, porém, a partir dessa conquista do Assentamento 25 de Maio, a escolarização dos militantes se tornou uma das principais bandeiras de luta do Movimento.

As unidades escolares inauguradas pelo Governo Federal em áreas de assentamento, após um acordo realizado em 2007, além de se tratarem de unidades públicas da rede estadual de ensino, “são escolas que se encontram em assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST, resultado da luta por educação do campo, como parte da luta pela terra e da construção da reforma agrária popular” (SILVA, 2016).

Como resultado dessa investida, oito escolas se encontram em funcionamento no Estado: a EEM Florestán Fernandes, no Assentamento Santana/Monsenhor Tabosa; a EEM João dos Santos, no Assentamento 25 de Maio em Madalena; a EEM Nazaré Flor, no Assentamento Maceió, em Itapipoca; a E.E.M Francisco Barros, no

Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; a EEM Padre José Augusto, Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama; a EEM Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, em Canindé; a EEM Francisca Pinto, no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara; e a escola José Fidélis de Moura, no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú.

O currículo da Escola de Ensino Médio do Campo FPS

O lócus desta pesquisa foi a Escola de Ensino Médio do Campo FPS, localizada no interior do assentamento rural Antônio Conselheiro, no município de Ocara, Ceará. Essa escola está em funcionamento desde 2017. Ela encontra-se dentro de uma área de Reforma Agrária e, portanto, tem procurado, através do exercício pedagógico, defender uma proposta contextualizada de educação em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) – a educação do campo. Tal proposta tem por objetivo valorizar a coletividade, as identidades e promover a emancipação dos sujeitos.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola atende à demanda do Ensino Médio de Formação Integral (regime integral em dois dias na semana) e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nível médio. Diante disso, conforme este documento apresenta, a missão desta unidade é:

Desenvolver a formação humana dos educandos e educandas visando uma educação de qualidade que favoreça a garantia de direitos, a justiça social, a solidariedade entre os sujeitos do campo; o conhecimento histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural para uma interação crítica e participativa, buscando se apropriar do conhecimento popular e científico na perspectiva de produzir inovações dos conhecimentos, contribuindo na transformação da realidade e na vida do campo.

Estes preceitos que atingem o aprofundamento dos conhecimentos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, estão alinhados ao que demanda o artigo de nº 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O PPP menciona que a matriz curricular que eles seguem baseia-se no inventário da realidade²⁶. Desta maneira:

[...] a matriz curricular de Ensino Médio de formação integral utiliza-se de cinco estratégias pedagógicas integradas: base comum curricular, diversidade de tempos educativos, componentes curriculares integradores, o campo experimental da agricultura camponesa e o inventário da realidade (p. 37).

O inventário citado acima é uma excelente ferramenta de levantamento, qualitativo ou quantitativo, e

26 Segundo o PPP da EEM Francisca Pinto dos Santos, o inventário da realidade é um instrumento de pesquisa, de estudos permanentes da realidade, que busca identificar as fontes educativas do meio, a partir das quatro matrizes formativas (as lutas sociais, a cultura, o trabalho e a opressão). Tem a intencionalidade de realizar os planejamentos pedagógicos vinculando os objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e a realidade dos educandos. Este instrumento é fruto de um processo coletivo que envolve, educadores(as), educandos(as) e comunidades em que a escola está inserida.

registro de uma determinada situação ou realidade. Ele é interessante para o formato no qual as escolas do campo funcionam, uma vez que permite adaptá-lo a diferentes disciplinas, trabalhando assim noções de bens, valores, de produções econômicas (assim como as que veremos, mais à frente, sendo desenvolvidas no campus experimental), culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas etc.

QUADRO 4 - Especificações quanto à base curricular da unidade e suas respectivas organizações

Área do Conhecimento	Base Comum	Base Diversificada	Tempos Educativos
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Projetos de Estudos e Pesquisa	Estudo individual
	Língua estrangeira (Inglês e Espanhol)		Oficina e atividades culturais
	Educação Física		Seminário
	Artes		Aula
			Esporte e lazer
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas	Trabalho
Ciências da natureza e suas Tecnologias	Física		Oficina e atividades culturais
	Química		Seminário
	Biologia		Aula
			Estudo individual
Ciências sociais e suas Tecnologias	História	Práticas Sociais Comunitárias	Formação mística
	Geografia		Organicidade
	Filosofia	Formação cidadã	Oficina e atividades culturais
	Sociologia		Seminário
			Aula
			Estudo individual

Fonte: Projeto Político Pedagógico da E.E.M .F.P.S, 2018.

Um dos aspectos que mais chama a atenção nesse quadro é o aparecimento das atividades culturais em todas as quatro áreas do conhecimento listadas. Isto evidencia o respeito aos artigos 2 e 5 da CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, que preza pelo fortalecimento das matrizes identitárias das escolas do campo e estipula que as propostas pedagógicas contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Com relação aos tempos educativos acima mencionados, eles, os envolvidos no desenho do projeto dessa escola, detalham:

- Tempo formação e mística: Este é o momento para conferência das turmas, mística coletiva, interação dos educandos, espaço de informes, cantar hinos e hasteamento das bandeiras. Acontecerão semanalmente com toda a comunidade escolar.

- Tempo aula: Tempo diário destinado aos estudos dos componentes curriculares previstos no PPP, conforme cronograma das aulas e incluindo momentos a serem destinados a outras atividades educativas.

- Tempo estudo individual: Tempo destinado à leitura individual e ao registro das vivências, reflexões e aprendizados construídos na escola, bem como ao estudo em grupo a ser definido.

- Tempo oficina e atividades culturais: É um tempo destinado ao desenvolvimento das competências e habilidades, esportivas, artísticas e culturais dos educandos (as).

- Atividades culturais, vivências e lazer que produzam o saber a partir do fazer, que promovam a construção de habilidades necessárias ao trabalho educativo, principalmente as de caráter artístico-culturais.

Esses momentos de mística coletiva que foram acima citados acontecem semanalmente durante o horário do intervalo do almoço, às terças-feiras, e costuma reunir todo o corpo docente e discente. É uma prática militante que resguarda e reaviva a identidade dos Sem Terra.

A instituição escolar em questão funciona com uma carga horária de 08 horas a mais em seu currículo escolar, totalizando 3.960 h/a, se compararmos às demais de funcionamento tradicional (sendo a base nacional comum com 2.760 horas e a parte diversificada com 1.200 horas). Semanalmente, por dois dias, na terça-feira e na quinta-feira, os alunos ficam na escola integralmente, desenvolvendo e mantendo as atividades dos projetos educativos internos e externos, ambos pertencentes à matriz diversificada que a escola adota.

O PPP desta escola estabelece que em PEP, o objetivo é “possibilitar a investigação dos problemas da realidade, ultrapassando os limites das disciplinas” ao passo que garantem que os educandos “se apropriem dos fundamentos e métodos de iniciação científica, consolidando seus estudos, ao final do Ensino Médio, com um Trabalho de Conclusão de Curso”.

Este projeto, o “Projeto, Estudos e Pesquisa” (PEP), consegue trabalhar diferentes habilidades das mais diversas áreas do conhecimento. Essa interdisciplinaridade e este estímulo à Iniciação Científica evidenciam tanto uma preocupação curricular quanto ao atendimento das demandas comunitárias quanto uma tentativa de familiarizar os discentes com os procedimentos metodoló-

gicos investigativos valorizados pela academia, dentre eles: a pesquisa, a publicação e a escrita acadêmica. É um exercício que envolve todas as séries e que acolhe a todos. Em PEP e PSC, de acordo com Thamires, os jovens, juntamente com os diretores de turma, idealizam e implementam projetos, realizam levantamentos, estudos e pesquisas nas comunidades mais próximas. Na disciplina de OTTP, a discente comenta que os alunos costumam realizar diversos tipos de atividades, teóricas e práticas, dentre elas: Arborização da Escola, Estudo de Culturas Agrícolas, Estudo da Agroecologia e Agronegócio, Horticultura, Reciclagem e outras.

Quando observamos essa diferente atuação pedagógica, nos questionamos sobre o porquê de a escola do campo possuir um agrônomo que ministrasse aulas. Ao final da pesquisa, compreendemos que, com suporte pedagógico de engenheiros agrônomos, tecnólogos ou mesmo zootecnistas na orientação da parte diversificada por meio de atividades interdisciplinares, é possível, juntamente com os demais docentes de outras áreas do conhecimento, desenvolver, nesse espaço, práticas contextualizadas na cultura camponesa que vislumbram a sustentabilidade dessas populações.

Esta simbiose entre teoria e prática na educação é bastante valorizada por Paulo Freire. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ele explica que as duas são na verdade indissociáveis, um complemento um do outro e, do ponto de vista da educação conscientizadora no campo, nada mais apropriado do que escolarizar fazendo uso do universo vocabular do grupo (palavras geradoras).

Considerações finais

A escola do campo, que fora alvo de nossas observações, se encontra alinhada aos princípios constitutivos da Constituição Federativa do Brasil, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Operacionalização das Diretrizes de Educação do Campo. Ela, de fato, preserva uma pedagogia comprometida com a transformação do meio social e com a emancipação daqueles sujeitos, e desfruta do espaço escolar para prepará-los para o exercício pleno da cidadania.

É um modelo de escola que mantém um projeto de educação cidadã que visivelmente dialoga com os interesses dos trabalhadores camponeses assentados e que, apesar de ainda estar em fase inicial de funcionamento e, certamente, necessitar de ajustes e melhorias, tem cumprido com a proposta da educação do campo idealizada e conquistada pelos movimentos sociais.

A Escola de Ensino Médio FPS e o Assentamento Antônio Conselheiro ainda não se beneficiam de todos os itens estabelecidos no Manual de Operações do PRONERA, uma vez que, no primeiro item do documento, está prevista a oferta do ensino básico, superior e da pós-graduação, Residência Agrária, EJA e ademais em áreas de Reforma. Por outro lado, reconhecendo que o processo histórico das conquistas que tangem os aspectos sociais é guiado a passos lentos, compreendemos que este é, por hora, um objetivo que vislumbra nível nacional e não necessariamente local.

Após todas as reflexões realizadas a partir deste trabalho, conclui-se, dentre outras coisas, que a escola do campo que é construída no bojo das manifestações sociais é uma conquista vivida e garantida em parte dos assentamentos brasileiros. Também constatamos que a emancipação do sistema educacional agrário é uma possibilidade viável, mas ainda em desenvolvimento. A educação, por sua vez, guiada sob tais perspectivas emancipatórias, proporciona uma fundamentação democrática, laica e sócio-política aos discentes, já que se sustenta em um sistema orgânico e autossustentável que tem por base a reivindicação de direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do Campo**. Editora Vozes, 2011.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 19 maio 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem fronteiras**, n.1, v. 3, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Editora Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Roamir; FREITAS, Luiz Carlos. **Caminhos para a transformação da escola**. Editora Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. As experiências da UNEB Campus X em EJA no âmbito do PRONERA (1999-2010). In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do Campo**. Editora Vozes, 2011. Cap. 1.

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e Educação Do Campo: O MST e as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CAPÍTULO III

POLÍTICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA PARA O PRESENTE: FRANCISCO FERRER Y GUARDIA, MÁRTIR DA EDUCAÇÃO

Francisco Robson Alves de Oliveira

Introdução

“Não tememos dizê-lo: queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e de renovar a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em um única vida. A sociedade teme tais homens: não pode, então, se esperar que algum dia queria uma educação capaz de produzi-los.”

Francisco Ferrer y Guardia

As discussões sobre política educacional carregam em si muito dos dilemas presentes na história da educação em nível global. Neste país, que dramaticamente parece sucumbir imerso a uma conjuntura pavorosa e já demorada, os governos elegeram a educação e seus educadores como campo e sujeitos inimigos dos seus anseios

perversos e destruidores do futuro. Malgrado os enormes questionamentos críticos que geralmente atentamos em nossa formação docente, pouco ou mal essa “formação” ainda assim foi responsável por uma geração atual do magistério que nos seus variados níveis de ensino assumiu um protagonismo maior do que outras categorias na defesa da sociedade. E é nesse cenário que as propostas em torno de uma formação docente, bem como a discussão sobre os currículos e a didática se impõem de uma maneira decisiva para a educação das próximas décadas.

Com base nestas reflexões, nossa proposta nesse artigo é trazer para discussão as teses da Educação Libertária, proposta de educação vinculada ideologicamente ao Anarquismo e que se constituiu como importante movimento educativo em nível internacional durante as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Buscamos, assim, acentuar na prática pedagógica dos anarquistas elementos que consideramos fundamentais para a educação atual.

Estas características da Educação Libertária longe de “terem sido perdidas no tempo”, merecem especial atenção dos educadores atuais. Para tanto, retomaremos alguns pontos que demarcam o surgimento da Educação Libertária e, em seguida, colocamos em destaque o nome de Francisco Ferrer y Guardia, educador espanhol que teve influência decisiva no movimento educacional libertário e que teve suas ideias amplamente difundidas no território brasileiro, especialmente no início do século XX, ajudando a promover uma grande quantidade de

projetos educacionais aliados as organizações de classe do movimento operário. As ideias de Ferrer y Guardia enunciam fortemente uma nova concepção de homem, de escola, dos professores e dos estudantes.

O contexto de surgimento da educação libertária

O longo século XIX, como definira Eric Hobsbawm (2013) ao conceituá-lo como o século do surgimento dos “nacionalismos” e do apogeu do capitalismo, viu também nascer as propostas contestatórias de superação destes paradigmas na economia e na política. Contrariamente a esses modelos de sociedade vigentes, as propostas do “internacionalismo” e do “socialismo” foram também ganhando formas em diversas partes do globo, facilitadas pelas grandes redes comunicacionais agora interpostas entre os países. Por meio da grande malha das navegações e das ferrovias que se alastravam por todas as partes do globo no século XIX, apressavam-se não apenas mercadorias, mas também múltiplos projetos em todas as áreas, facilitado pelo encurtamento das distâncias, unindo pessoas e ideias.

É neste tempo de transformações que a Educação, fenômeno por natureza eminentemente político e social, viu nascer inúmeros projetos educacionais que tentavam superar os modelos educacionais estabelecidos até então – irmanados e influenciados também pelas ideologias em curso. A proposta educacional libertária, ainda que influenciada por muitos nomes (como Pierre Joseph

Proudhon, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Elisée Reclus e Louise Michel), teria como primeiro pedagogo de destaque o anarquista francês Paul Robin (1837-1912)²⁷. Este, responsável pela experiência educacional anarquista no *Orfanato Prévost*, em Cempuis, durante os anos de 1880 a 1894, foi quem primeiro teria definido com maior sistematização prática o conceito de *Educação Integral* – na acepção anarquista deste termo. Ali, Paul Robin colocou em prática a teoria que vinha sendo acumulada por décadas no campo progressista e libertário, e que também já tinha tomado forma inclusive como projeto educativo internacional (no âmbito da Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT, que Robin tinha sido relator da proposta aprovada para a Educação, em 1868). Como resultado desta experiência em Cempuis, Robin escreve o *Manifesto dos Partidários da Educação Integral* (1893), manifesto esse que revela um amadurecimento das suas ideias pedagógicas e que será norteador de outras propostas educacionais distribuídas inicialmente nos países do continente europeu.

Em 1898 é publicado outro manifesto organizado pelo *Comitê de Iniciativa para o Ensino Integral* e que estabelece os princípios básicos que influenciará todas as experiências pedagógicas anarquistas subsequentes, chamado *A Liberdade pelo Ensino: bases para a Escola Libertária*. O documento contou com a assinatura de importantes militantes anarquistas reconhecidos mundialmente como

27 Para uma leitura de Robin ver ROBIN, Paul. *Manifesto a los Partidarios de la Educación Integral*. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1980. MORIYÓN, Félix Garcia (org.). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Élisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave, Charles Malato, Liev Tolstói e Piotr Kropotkin. O documento defende a supressão, “do ponto de vista educativo”, de toda *disciplina, programas e hierarquia*, considerados “[...] *as três iniquidades da regulamentação escolar, das quais decorrem todas as iniquidades sociais*”. E afirma seus princípios, da defesa de um ensino que seja *integral, racional, misto e libertário*, explicando estes conceitos de forma suscinta, porém inequivocamente revolucionárias para o período:

Integral. Porque tenderá ao desenvolvimento harmônico do ser por inteiro e fornecerá um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo em toda ordem de conhecimentos, intelectuais, físicas, manuais, profissionais, e isso a partir da infância.

Racional. Porque ele será embasado na razão e conforme aos princípios da ciência atual e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais e não no da piedade e da obediência; na abolição da ficção Deus, causa eterna e absoluta de subjugação.

Misto. Porque favorecerá a co-educação dos sexos numa frequência constante, fraternal, familiar das crianças, meninos e meninas, que dá ao conjunto dos costumes uma serenidade particular. Longe de constituir um perigo, ela afasta da criança as curiosidades malsaines e torna-se, nas sábias condições em que ela deve ser observada, uma garantia de preservação e de elevada moralidade.

Libertário. Porque consagrará no fundo a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, sendo o objetivo final da educação formar homens livres, cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo (SAFÓN, 2003, p. 51-52).

Estes princípios educacionais serão, como dissemos, decisivos para o posterior desenvolvimento das ideias libertárias em Educação. Neles estavam impressos a grande luta que precisava ser travada, contra o Estado e a Igreja, e seus modelos e projetos de educação baseados, segundo a ótica libertária, na disciplinarização, na obediência e na hierarquia, no sentido de conservar as estruturas da sociedade tal como se encontravam.

A esse esforço de teorização sobre a Educação necessária ao período e ao futuro, somavam-se esforços nos mais variados países no sentido de gestar novos espaços educativos que contradissem os modelos estabelecidos. Esses esforços buscavam, em primeiro lugar, atender a classe trabalhadora que naquele momento estava alheia as instituições escolares. O acesso a Educação no final do século XIX e início do XX era irrisório, não atendendo sequer as classes médias como um todo. Portanto, em uma estrutura extremamente elitista, a falta como regra emitia um vácuo educacional, demanda essa que seria preenchida pelos projetos educacionais vindos dos próprios trabalhadores. Em segundo lugar, no que concerne a própria concepção de educação, ofertar um tipo de educação que fosse contrária aquela produzida pelo Estado e pela Igreja, retirando destes o controle dos corpos e das almas “vilipendiadas por uma educação servil”. Como propaganda dessas ideias surgiram dezenas de revistas em todo o mundo, nos mais diversos idiomas, objetivando massificar a propaganda dos novos métodos de ensino e das ideias defendidas pelos educadores libertários. No

Brasil, chegaram essas revistas e diversos livros destinados à educação, principalmente após o fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia, que motivou centenas de manifestações e comoveu o mundo, ante o processo corrupto da monarquia espanhola contra o eminente educador.

Francisco Ferrer y Guardia: *mártir* da educação libertária

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em Alella, nas proximidades de Barcelona, no ano de 1859. Criado em uma família tradicionalmente católica e monárquica, se envolve desde muito cedo, aos 14 anos, após ir morar em Barcelona, com as ideias republicanas e a maçonaria. Influenciado pelos círculos de livre-pensadores que passa a frequentar, cedo se declara ateu e anticlerical, e ao começar a trabalhar numa estrada de ferro cria sua primeira experiência ligada a educação, uma biblioteca popular nos trens. Com o fracasso de uma insurreição republicana que tomou parte, tem de se exilar na França. Em Paris, o autodidata sobrevive lecionando Espanhol, chegando inclusive a escrever e publicar um “método de espanhol prático”²⁸. Nessa estadia na França mantém contato com vasta intelectualidade do período e conhece grandes referentes do anarquismo de então, como Paul Robin. Após receber uma herança de uma aluna que havia se encanta-

28 Para mais notas biográficas em torno de Francisco Ferrer y Guardia, consultar o artigo “Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária” in: TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e Sindicalismo*. São Paulo. UNESP, 2012. Ver também o trabalho de GALLO, Sílvio. *Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna*. In Pro-Posições. V. 24. N. 2. Campinas. Maio/Agosto. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015 Acessado em: 02 out. 2019.

do por suas ideias sobre educação, Ferrer volta a Barcelona com o intuito de criar a experiência educativa que tanto sonhara.

O projeto da *Escola Moderna* de Barcelona tem abertura no dia 08 de setembro de 1901, funcionando, portanto, no ano letivo de 1901-1902 e amplia-se, de forma muito exitosa no ano letivo 1905-1906, com abertura de algumas sucursais, até o ano de 1907, quando da prisão de Ferrer por conta da acusação de envolvimento com o atentado ao rei Afonso XIII. Após um ano preso, é absolvido e vai novamente à França e posteriormente à Bélgica, onde funda junto com outros importantes nomes ligados a educação de outros países em 1908, a *Liga Internacional pela Instrução Racional da Infância*. O Comitê Internacional de Iniciativa e Direção da *Liga* é bem vasto e reflete o quão estavam espalhados pela Europa as discussões em torno do ensino racionalista (este termo sendo utilizado no movimento operário como sinônimo das teses libertárias em educação) e as articulações de Ferrer com uma rede de educadores, militantes e cientistas do período. O Comitê foi formado com os seguintes nomes: Francisco Ferrer (Espanha), Presidente; C. A. Laisant (França) Vice-Presidente; J. F. Islander (Bélgica); Ernest Haeckel (Alemanha); William Heaford (Inglaterra); Giuseppe Sergi (Itália); H. Roorda van Eysinga (Suíça); Srta. Henriette Meyer, Secretária.

Art. 1.º – Constitui-se uma liga denominada Liga Internacional para a Educação Racional da Infância, com o fim de introduzir praticamente no ensino da infância, em todos os países, as idéias da Ciência, da

Liberdade e da Solidariedade. Propõe-se, além disso, a procurar a adoção e aplicação dos métodos mais apropriados à psicologia da criança, com o fim de obter os melhores resultados com o menor esforço; (RODRIGUES, 1992)

Nos estatutos da *Liga*, temos a exposição dos princípios defendidos e os seus meios de propaganda. A revista *L'Ecole Rénové* é uma publicação que circulará em diversos países, chegando inclusive ao Brasil com anúncios de aquisição em vários periódicos operários já em setembro de 1908 (ano de sua publicação), com especial destaque, como veremos, n'*A Voz do Trabalhador*, órgão da Confederação Operária Brasileira (COB), com forte influência anarquista.

Tanto a *Liga*, como a revista *L'Ecole Rénové*, como muitos outros títulos editados nesse período, faziam parte de um imenso esforço de formação desses trabalhadores (de edição, importação e tradução de textos e livros), que visavam criar instâncias de autoformação da classe. Esses esforços iam desde os espaços dedicados as séries iniciais, como é o caso das dezenas de escolas libertárias espalhadas pelo Brasil (neste nível de ensino talvez o exemplo que temos melhores registros são da Escola Moderna Nº 1, de São Paulo) bem como até ao nível universitário (com a fundação da Universidade Popular de Ensino Livre, inaugurada no Rio de Janeiro já em 1904).

Essas iniciativas pedagógicas estão intimamente ligadas aos movimentos sociais, especialmente ao movimento dos trabalhadores que durante o século XIX promovem os primeiros debates em torno do “tipo de

educação necessária ao povo”. Esses primeiros debates obviamente denunciavam a que completa ausência de instrução dedicada às classes populares. Se é no século XIX que *modelo escolar*, tão com o conhecemos, se expande, é também verdade que esse processo de escolarização no que tange as classes menos favorecidas demora ainda mais para se tornar realidade. Portanto, o debate no movimento operário se dava a partir da “necessidade de instrução” e entendia-se como imperioso, tendo em vista que “só assim” seria possível transformar o sistema socioeconômico e promover a revolução social, para além das estruturas políticas.

A repercussão da obra educativa de Ferrer assumiu destaque mundial após o trágico fuzilamento do eminente educador, acusado injustamente de participar de um atentado. Longe de promover o seu silenciamento, sua morte provocou uma comoção mundial em torno da injustiça orquestrada pelo governo espanhol. O período que antecedeu e o posterior ao seu fuzilamento produziram manifestações em muitos países e no Brasil chegamos a ter manifestações com cerca de 4 mil pessoas no Rio de Janeiro, certamente pela influência do educador que presença comum nos diversos jornais, mas também pela forte presença da comunidade espanhola no estado do Rio de Janeiro.

E o formato das experiências educacionais libertárias brasileiras e associadas ao projeto ferreriano foram também múltiplos e tiveram ampla capilaridade no país inteiro durante as primeiras décadas do século XX.

Demarcações e influências da educação libertária na história da educação e no pensamento educacional brasileiro

O tão azeitado apelo por uma educação crítica, que se faz presente de ponta a ponta do pensamento de Paulo Freire, por exemplo, demonstrando sua inequívoca pretensão de desnudar o sistema perverso de educação é resultante de uma de suas teses centrais da sua pedagogia, que vincula a Educação à Sociedade que a produz. Sendo assim, ele vincula a Educação ao sistema de classes sociais, demonstrando os operativos que se instituem justamente nesse processo, de como as classes dominantes almejam perpetuarem-se no poder, ao passo que, aos oprimidos, resta gestar as possibilidades reais de mudança. Nas palavras do próprio Freire, *a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia empenhando-se na sua luta por libertação* (FREIRE, 2016. p. 78).

Esta marca do pensamento *freiriano*, é precedida no tempo pelo pensamento *ferreriano*. É interessante notar que esta vinculação entre *educação e libertação/emanipação* está presente no pensamento libertário desde o projeto relatado por Paul Robin no âmbito da AIT ainda no século XIX, que tinha como ponto central a demarcação entre as interações entre luta de classes e a educação. Ferrer y Guardia posteriormente desenvolve essas teses e amplifica ao conjunto do movimento da educação libertária no início do século XX, por meio de um conjunto maior de escritos e pela capacidade de imprensa que o

movimento de trabalhadores operava naquele período. Como por exemplo, no excerto abaixo, publicado no *Boletim da Escola Moderna* N° 1, de São Paulo, são expressos explicitamente o caráter ativo da educação defendida por Ferrer:

A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos dificultem a emancipação total do indivíduo e para isso adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar na infância o afã de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que com o seu conhecimento possa logo combater-las e opor-se a eles.

O novo racionalismo humanitário combate as guerras fratricidas, sejam intestinas ou exteriores, combate a exploração do homem pelo homem, combate a relegação da mulher e combate a todos os inimigos da harmonia humana, como são a ignorância, a maldade, a soberba e outros vícios e defeitos que têm dividido os homens em tiranos e tiranizados. (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA, Ano I 13/10/1918).

De fato, são muitas as influências do pensamento educacional anarquista no conjunto das ideias progressistas em educação. Boa parte dessa influência, só nos chegou após as experiências mais institucionalizadas terem obtido êxitos, como é o caso do fenômeno do escolanovismo no Brasil²⁹. Como fenômeno de proa do aparecimento dos princípios e práticas da Educação Nova no Brasil, os anarquistas encetaram e anteciparam muitas

²⁹ É possível nas fontes da imprensa operária um conjunto muito grande de educadores anarquistas que tiveram participação nas dezenas de escolas libertárias pelo Brasil. Nomes como João Penteadó, Maria Lacerda de Moura, Florentino de Carvalho, Adelino Tavares de Pinho, Moacir Caminha, Polidoro Santos e José Oiticica podem facilmente serem consultados nos arquivos digitalizados distribuídos pelo país.

das ideias pedagógicas que no campo institucional só serão desenvolvidos especialmente após a década de 1930, com as reformas educacionais na educação estatal promovidas principalmente sobre os signos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*³⁰.

Propostas educacionais como as de Célestin Freinet (1896-1966), Janusz Korczak (1878-1942) e posteriormente Ivan Illich (1926-2002), Paulo Freire (1921-1997), João dos Santos (1913-1987) e Maurício Tragtemberg (1929-1998) carregam muito dos princípios e práticas metodológicas que são caros ao movimento histórico da educação anarquista. Os motivos para estas múltiplas influências e/ou similaridades se deve ao fato do desenvolvimento da educação libertária acontecer no mesmo *locus* dessas experiências do campo progressista (ou seja, junto à classe trabalhadora) e em simultâneo com outras experiências educativas, que tiveram também seu espaço de promoção vinculado principalmente ao Estado, como é o caso do movimento da Escola Nova e, posteriormente, ao movimento construtivista.

Como não associar, por exemplo, a concepção de “família alargada” de João dos Santos³¹, seu cuidado com a saúde psíquica e sua atenção a sensibilidade e íntimo das crianças com as práticas comunitárias dos anarquistas em educação? Assim, também Célestin Freinet e Janusz Korczak se aproximam ou se assemelham aos li-

30 Para consultar o manifesto: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/do-c1_22e.pdf. Consultado em 02 de outubro de 2019.

31 Médico, psicanalista, psiquiatra e pedagogo português, pioneiro na saúde mental em Portugal.

bertários na defesa das assembleias dos estudantes e na imprensa escolar. Já em Ivan Illich, comungam a crítica as instituições escolares como únicos espaços possíveis de aprendizagem, e ampliam o conjunto da Educação para além das fronteiras da Escola. Com Paulo Freire, os anarquistas convergem na importância do protagonismo da educação como instrumento de superação das injustiças sociais. E em Maurício Tragtemberg, que bebe nesta fonte libertária diretamente para pensar a crítica as instituições acadêmicas dos níveis básicos e superiores, bem como no ressaltar do autodidatismo e na importância da autogestão pedagógica. Essas articulações entre muitos autores demonstram que o panorama dentro do campo progressista em Educação é muito rico, que não se pode estabelecer uma discussão sobre as propostas educacionais apenas pelos modelos já consagrados das “tendências pedagógicas”, por exemplo – dadas as limitações impostas a esses quadros conceituais que invisibilizam as contribuições dos atores sociais e dos projetos em educação que são, por natureza, processos coletivos.

Algumas contribuições conclusivas

Optamos neste breve ensaio por acentuar alguns enfoques do pensamento educacional vinculado aos libertários a partir de recortes da obra de Francisco Ferrer y Guardia. Nossa intenção foi trazer elementos da história da educação anarquista para ressaltar a importância desse pensamento educacional pouco conhecido nos li-

vros de História da Educação, tendo em vista que geralmente os “manuais de história da educação” obliteraram a presença anarquista na Educação, principalmente no Brasil. São poucos os exemplos de textos que buscam historicizar a educação brasileira e que ressaltam nas suas linhas o fenômeno da educação libertária como realização dos trabalhadores ante as instituições oficiais de ensino.

Por este motivo, decidimos trazer alguns nomes dos sujeitos, projetos e documentos da Educação Libertária no sentido de incentivar cada vez mais a busca por este tema e oferecer aos leitores dessa obra um conteúdo seguro do ponto de vista da aferição das fontes de pesquisas associada a esta temática. Como tivemos que restringir o texto a estas páginas, deixamos de mencionar pontos importantes da pedagogia de Francisco Ferrer y Guardia. Desde já nomeamos, no sentido de, uma vez mais, aguçar os anseios de pesquisa em torno desse tema e sobre a História da Educação de uma maneira mais ampla. São eles: a coeducação entre os sexos, a higiene e a saúde na escola, a extinção de prêmios e castigos no ambiente escolar, o laicismo e os processos anti hierárquicos e horizontais dentro das estruturas educacionais, como incentivadores da promoção de uma cultura de solidariedade.

Por fim, queremos aqui retomar a discussão desde o início em nosso texto, que é sobre a “concepção de educação”. Este nos parece o ponto decisivo dos nossos dias. Do ponto de vista metodológico, as concepções progressistas já invadiram os ambientes de ensino principalmente vinculados as classes privilegiadas. Curiosamente,

essas mesmas concepções perderam espaço dentro dos ambientes escolares das escolas públicas e são vistas com certo receio até mesmo pelos educadores. Em uma conjuntura que faz guinada ao autoritarismo governamental, estamos vendo até mesmo o incentivo ao atrasado modelo de militarização das escolas. São traços de um tempo de retrocessos. Mas é justamente nesses tempos que temos de energizar as ideias e buscar oxigenar nossas práticas educativas com experiências inspiradoras. É possível despertar nosso pensamento criativo (revolucionário!) a partir do conhecimento das experiências exitosas que tivemos e da permanência dos sonhos que manteremos sempre, como educadores, de uma humanidade mais justa, livre e democrática.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLO, S. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. In **Pro-Posições**. V. 24. N. 2. Campinas, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015 Acessado em: 02 out. 2019.

HOBSBAWM, E. **A Era do Capital**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HOLANDA, P. H. C. **Pedagogia Terapêutica: diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

MORIYÓN, F. G. (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ROBIN, P. **Manifiesto a los Partidarios de la Educación Integral**. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1980.

RODRIGUES, E. **O anarquismo na escola, no teatro, na poesia**. Rio de Janeiro. Achiamé, 1992.

SILVA, R. R. **Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)**. Tese de Doutorado. São Paulo. USP, 2013.

SAFÓN, R. **O Racionalismo Combatente – Francisco Ferrer y Guardia**. São Paulo: Imaginário, 2003.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e Sindicalismo**. São Paulo. UNESP, 2012.

JORNAIS UTILIZADOS

A VOZ DO TRABALHADOR. Ano I. 29/11/1908.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. Ano I 13/10/1918.

JORNAL DO CEARÁ. Ano VIII. 25/10/1911.

A ESCOLA SEM PARTIDO E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO BRASIL

*Igor Francisco Barros Silva Dias
Francilda Alcantara Mendes*

Introdução

A história da educação no Brasil como um direito universal é marcada pela descontinuidade de políticas públicas eficientes e pela mercantilização do acesso ao ensino formal. Nesta lógica, é antinômico que ao mesmo tempo em que ainda paire grave idealização sobre o papel da educação no país como “salvadora da pátria” tão pouco se procure investir em sua possibilidade de desenvolvimento e amplitude de seu alcance. Em síntese, observa-se que a universalidade do acesso ao ensino assegurada constitucionalmente desde 1988 é ainda impossibilitada, especialmente nos redutos mais afastados dos centros urbanos do país, razão pela qual é salutar o permanente debate em torno do direito à educação no Brasil.

Na contramão disso, nos últimos anos, vem ganhando destaque uma discussão que envolve não a ampliação do acesso à educação ou a sua qualidade, mas sim o seu caráter ideológico e/ou “doutrinador” nos termos do “Movimento Escola Sem Partido (ESP)”, inaugurado em 2004 no país. Nesta seara, os professores assumem

uma nova representação no imaginário social, visto que sob a ótica deste movimento passam a ser encarados com desconfiança, mediante a possibilidade de com suas aulas promoverem cerceamento da liberdade de expressão e impossibilidade do debate de ideias contrárias a seu posicionamento ideológico.

É em meio a este debate que oferecemos nossa contribuição, a fim de avaliar se o programa “Escola Sem Partido” está em consonância com a promoção do Direito à Educação pública e gratuita constitucionalmente assegurada. Ressalta-se que o trabalho é resultado de pesquisa monográfica realizada no curso de Direito de uma instituição de ensino privado, localizada no interior do Cariri cearense como requisito para a obtenção do título de bacharel em Direito no ano de 2018. A investigação se deu a partir de metodologia bibliográfica e documental, tendo sido analisados os conceitos de Educação de qualidade, liberdade de pensamento (e expressão), bem como as bases ideológicas e históricas do movimento Escola Sem Partido.

O movimento Escola sem Partido

O Escola Sem Partido (ESP), segundo preceitua Ribeiro (2016), é um movimento que surgiu entre os anos de 2003 e 2004 coordenado por Miguel Nagib, advogado inscrito no Distrito Federal. Este movimento ganhou força em meio ao acirramento das graves consequências da crise político-econômica do Brasil de 2013, merecendo

notoriedade especialmente a partir da elaboração do Projeto de Lei 867/2015. Seu surgimento, conforme apontado no sítio eletrônico do próprio ESP, se deu “devido a uma preocupação de pais e estudantes com a ‘contaminação’ ideológica existente no Brasil em todos os níveis de escolarização”³². Neste sentido, o movimento visa à ausência de debates políticos em sala de aula e a disseminação de práticas pedagógicas tradicionais pautadas na mera reprodução de conteúdos didáticos aos estudantes.

Para melhor compreensão da proposta é necessário observar que o movimento não é uma exclusividade brasileira, visto que, não criado no Brasil, tendo inspiração no projeto estadunidense *No Indoctrination*, coordenado por Kyle Olson³³ (DIAS, 2018) que tem como finalidade receber denúncias anônimas sobre professores que supostamente estejam “doutrinando” politicamente os alunos. De forma semelhante, a Alemanha, país em que a extrema-direita tem ganhado força nos últimos anos também tem um partido de sigla AfD para receber este tipo de denúncia. Assim, embora ainda não haja países em que projetos como este tenham se convertido em lei é importante observar que se trata de um fenômeno global no qual o Brasil encontra-se inserido.

Gadotti (2017, p. 150), ao tratar do tema, considera que o ESP é resultado de uma cultura de indiferenças que ao defender o modelo de Educação bancária, dura-

32 Vide sítio eletrônico: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 10 out. 2019.

33 Neste sentido, vide *EducationActionGroup* e *EAGnews.org* (Disponível em: <http://eagnews.org/about/>)

mente criticado por Freire (2016) incentiva que o professor como detentor do saber meramente técnico o deposite em seus estudantes de maneira imparcial. Boetiè³⁴ classifica esse professor de promotor da servidão voluntária dos estudantes. Karnal (2017), por sua vez, analisa essa servidão voluntária e utiliza a comparação do cavalo e do potro, concluindo da seguinte forma:

[...] um cavalo que nunca experimentou os arreios, num primeiro momento estranha-os, mas, posteriormente, com o hábito, passa a acostumar-se; por outro lado, “o potro, que nunca viu outra coisa a não ser o arreio. Estes somos nós, nós somos os potros que nascemos domesticados”. De acordo com essa ilustração, vê-se a conduta de dominação, em que não há outra coisa senão a aceitação disso.

Neste sentido, o autor remete ao fato de que a educação promovida pelo ESP teria compromisso com a domesticação das mentes, ausência de debate, reflexão crítica e de criações criativas capazes de integrar teoria e prática conforme a realidade social e cultural dos estudantes. Para melhor compreensão, de acordo com o entendimento do ESP, o professor se aproveitaria da “audiência cativa” de que possui, com a finalidade de doutrinar o aluno, que receberia em troca os seus conhecimentos.

Manhas (2016), a este respeito, assevera que ao propor este modelo de educação não se está impedindo a existência de modelos ideológicos em sala de aula, ao contrário disso a autora considera difícil haver algo mais

34 Disponível em: <http://cmq.esalq.usp.br/Philodendros/lib/exe/fetch.php?media=1cf0130:historico:2008:laboetie-1571.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

ideológico do que o próprio ESP. Para a doutora em Educação, o problema do movimento “Escola sem Partido” não está na “desideologização” das salas de aula, mas nos aspectos que podem prejudicar a qualidade da Educação.

Afinal é possível haver qualidade no ambiente escolar onde se proíbe a criticidade, problematização ou contextualização? É isto que se pretende refletir a seguir.

A Escola sem Partido e o direito à educação de qualidade

Diversos projetos de lei amparados nas bases ideológicas do Movimento Escola sem Partido foram propostos no Brasil nos últimos anos, tanto em âmbito municipal quanto estadual e federal. Apesar disso, os projetos que representam maior possibilidade de provocar impactos no contexto das práticas pedagógicas atualmente utilizadas são os projetos de lei que propõem alteração na atual LDB³⁵, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Código Penal, ou seja, são proposições advindas do Poder Legislativo Federal, a saber, a Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Neste trabalho, em virtude da necessidade de delimitação metodológica trataremos apenas de um desses projetos, o PL 1411/2015 que tem como um de seus objetivos realizar alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para que seja incluído no rol dos direitos da criança e do adolescente “adotar posicionamentos ideológicos de forma espontânea, livre

³⁵ Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96.

de assédio de terceiros”. Antes de tratar do referido projeto, no entanto, é necessária uma análise dos conceitos de direito à liberdade, direito ao ensino com qualidade e liberdade profissional.

Direito à liberdade, direito ao ensino com qualidade e a liberdade profissional

Como direito fundamental, a liberdade de expressão, é pressuposto de um Estado Democrático, ainda que nela se vejam exprimidas correntes ideológicas contrárias, conforme defende Guerra (2012, p. 45) a respeito da neutralidade do Estado. É neste sentido que o próprio preâmbulo do texto constitucional de 1988 assegura que o Estado Democrático de Direito tem como sustentáculo a defesa do exercício dos direitos à liberdade³⁶.

Silva (2014, p. 851) ainda esclarece a importância que foi conferida pelo legislador constitucional originário à liberdade ao inseri-la dentro do capítulo da Carta Magna que discorre sobre a cultura, considerando que deve ser garantida a liberdade, que é inerente ao espírito humano nas manifestações culturais dos diversos grupos e etnias que formam o Brasil. Nesse sentido, esclarece o

36 Texto integral do preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um **Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos** sociais e individuais, **a liberdade**, a segurança, **o bem-estar**, o desenvolvimento, **a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos**, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Grifo nosso. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

mesmo autor que o maior direito assegurado pela Constituição brasileira é o de que todos os indivíduos gozem de plena possibilidade de desenvolvimento enquanto sujeitos humanos, qualificando-os não apenas para os contextos laborais, mas garantindo-lhes total condição de ampliar seus saberes.

Dessa forma, o contexto de desenvolvimento humano perpassa por questões atinentes às liberdades estabelecidas no corpo constitucional, dentre as quais a liberdade de expressão, que, como apontado por Bulos (2018), se contrapõe à censura, sendo ela, uma das principais características do Estado Democrático de Direito. Neste ponto, cumpre asseverar que os direitos não são supremos a ponto de se considerarem como absolutos, encontrando limitações, inclusive no plano constitucional (inciso X do artigo 5º da CF/88)³⁷. Assim, na visão do autor, é incumbência do Estado a obrigação de não censurar (prestação negativa obrigacional).

Assim, de acordo com Gomes (2000, p. 40), a liberdade de expressão se alia à obrigação de não fazer do Estado, importando, nas palavras do autor, num momento autorrestritivo “à liberdade pessoal”. Por oportuno, é necessário frisar que, neste âmbito, o próprio organismo constitucional pressupõe medidas, como aborda Marmelstein (2018, p. 257) que, pelo menos, dificultem medidas segregadoras ou que venham aniquilar direitos

37 “Art. 5º, X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;” – disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

fundamentais, sobretudo no tocante à dignidade de grupos sociais. Desta feita, considerando os meios de controle que se tem dentro da dogmática constitucional, os próprios mecanismos existentes hodiernamente no plano prático da lei já conferem a quem se sentir prejudicado os meios legais necessários, sob a égide da interpretação constitucional.

Diante de toda essa situação contextual, um apontamento efetuado por Sabino (2018) chama atenção quando afirma que no Brasil “a censura está à espreita”, visto que a proposta do ESP pode ser a mais nova ameaça à liberdade de expressão no país. De acordo com sua visão, o pós-doutor considera os projetos a respeito da Escola sem Partido inconstitucionais pelo fato de violarem liberdade de expressão intelectual, científica, dentre outras.

Diante disso, é necessário ponderar outro importante aspecto, que se entrelaça aos contextos de liberdade de expressão: as liberdades profissionais e de cátedra. A este respeito, Silva (2014) nos aponta que a liberdade de cátedra era, noutros textos constitucionais, bem menos ampla, alcançando maior amplitude e abarcando todos os que exercem o magistério especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, pois a atual Carta Constitucional prima pela defesa da liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e disseminar saberes, considerando isto como princípio atinente à atividade educativa, como leciona Silva (2014) ressaltando que ainda cabe não apenas ao Estado, mas a toda sociedade, a promoção da valorização do profissional da Educação.

Contudo, diante da fatídica realidade escolar, como abordado por Melo *et al.* (2016), os contextos de violência, de diversas ordens, são verificados no dia a dia escolar. Tenente e Fajardo³⁸ esclarecem que o Brasil é o primeiro no ranking, de acordo com dados da OCDE, em violência contra os professores, o que, de certo modo, faz ruir a tese do ESP da posição privilegiada que deteriam os professores.

Pena (2017, p. 93 a 100) efetua algumas análises do discurso do ESP. De acordo com ele, por meio da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, há uma tentativa de se desconstruir a figura do professor, que seria a pessoa promotora da alienação de alunos³⁹. Dentro dessa análise, apresenta algumas fotos e falas de pessoas envoltas ao ESP, com figuras demonizantes. Diante disso, resta a pergunta: será que os professores são, de fato, valorizados no Brasil tal como primado pela Constituição? Ainda, seria a profissão do professor tão forte quanto alega o ESP para promover algum acultramento?

A ideia de Sabino (2018), neste sentido, é de que a escola possa promover um saber que vai além das letras e dos cálculos mecanizados, tendo em vista que a escola é, como o próprio autor declara, centro de promoção de debates, de ideias, havendo concordância ou não entre elas. A este respeito é imprescindível a lição de Freire (2016, p. 97):

38 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2019.

39 Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/06/03/o-odio-aos-professores>. Acesso em: 10 out. 2019.

Mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam a confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político.

Nessa perspectiva, a Educação, além de um processo gnosiológico, é, também, um ato político impossível de ser praticado de forma neutral ou dissociada de intencionalidades, ou seja, no contexto da educação é indispensável a permanente reflexão de educadores e educandos quanto ao “o que fazer”, “para que fazer”, “quando” e “para quem fazer”. Esta compreensão freiriana é amplamente defendida por Arroyo (2001, p. 47) ao afirmar que

Para Paulo Freire, educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantá-la.

Nesta concepção de Educação o ato de educar supera o mero treinamento para a assunção de postos de emprego no mercado de trabalho ou para a mera alfabetização e ensino das operações matemáticas básicas, pois segundo esta compreensão, a Educação permite que

o ser humano se humanize cada vez mais a partir da possibilidade de ampliação de sua capacidade de dialogar e interagir com outros de sua espécie para a solução dos problemas práticos da vida social que impedem ou dificultam a realização do bem estar social e dos indivíduos.

O PL nº 1.411/2015

É possível que o mais representativo projeto de lei no âmbito do Movimento Escola sem Partido (ESP) seja o PL 1.411/2015 que propõe tipificar como conduta criminosa o que denomina como “assédio ideológico”. O projeto, que altera duas importantes legislações, a Lei nº 9.394/96 (LDB) e a Lei nº 8.069/90 (ECA), estabelece como conceito o entendimento do que seria considerado, para fins legais, como assédio ideológico.

Estabelecido no artigo 2º do projeto seria considerado como crime de assédio ideológico “toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.” Assim, o caráter genérico deste conceito, dá margem a diversas interpretações que podem colocar em risco a liberdade de expressão do professor em sala de aula.

Neste sentido, Roxin *apud* Bitencourt (2017), ao dissertar sobre os efeitos da norma penal genérica ou imprecisa e seus efeitos dentro do ordenamento jurídi-

co estatal consideram que tais legislações não protegem o cidadão e permitem ao juiz, aplicador da lei, ampla margem interpretativa, o que pode lhe permitir invadir competência que não lhe é própria, mas, sim, do Poder Legislativo.

Outrossim, de acordo com Bitencourt (2017), o direito penal deve garantir segurança jurídica, dirigindo ao legislador o dever, por meio do princípio da taxatividade da lei penal, de minimizar e não de ampliar a possibilidade de interpretação do juiz ao decidir sobre as condutas puníveis.

Além disso, para ter cunho penal, é necessário, conforme o Princípio da Legalidade, haver cominação de apenamento em conjunto com tipificação da conduta, pois, nos termos do art. 5º, inciso XXXIX da CRFB/88, a legislação deve definir a conduta com precisão e de maneira clara e objetiva a conduta proibitiva, sendo direito fundamental, não permitindo margem interpretativa (BITENCOURT, 2017, p. 53).

Assim, no contexto do Movimento Escola sem Partido, o caráter profundamente subjetivo do crime de assédio ideológico parece prejudicar os princípios penais acima expostos especialmente pelo fato de que, de acordo com o projeto de lei 1411/15, há ainda a previsão de proibição da manifestação livre do pensamento dos professores também em suas redes sociais, podendo responder pelo crime de assédio ideológico não apenas pelo que expressem em sala de aula, mas também nos espaços virtuais de interação social.

Neste ponto, é possível ponderar que a proibição de opiniões políticas até mesmo nas redes sociais dos professores represente grave prejuízo também ao princípio da dignidade da pessoa humana, isto porque, como ser gregário é inerente ao ser humano a comunicação com seus semelhantes, razão pela qual, independentemente do local de interação (real ou virtual), estará fadado a sempre expressar suas convicções e opiniões sobre os mais variados assuntos independente destes terem relevância ou não.

A garantia de manifestar-se livremente constitui o direito à liberdade de expressão, já que segundo Silva (2003, p. 232):

O conceito de liberdade humana deve ser expresso no sentido de um poder de atuação do homem em busca de sua realização pessoal, de sua felicidade. (...) Vamos um pouco além, e propomos o conceito seguinte: liberdade consiste na possibilidade de coordenação consciente dos meios necessários à realização da felicidade pessoal. Nessa noção, encontramos todos os elementos objetivos e subjetivos necessários à ideia de liberdade; é poder de atuação sem deixar de ser resistência à opressão; não se dirige contra, mas em busca, em perseguição de alguma coisa, que é a felicidade pessoal, que é subjetiva e circunstancial, pondo a liberdade, pelo seu fim, em harmonia com a consciência de cada um, com o interesse do agente. Tudo que impedir aquela possibilidade de coordenação dos meios é contrário à liberdade.

Assim, a restrição à liberdade de manifestação do pensamento dos professores não apenas em sala de aula, mas até mesmo no espaço de sua vida privada repre-

sentado por suas redes sociais é grave afronta ao direito fundamental da liberdade de expressão e da dignidade da pessoa humana. Isto porque, conforme lição de Tavares (2009), a liberdade de pensar é intrínseca a todas as pessoas que gozam de saúde mental e tem o mínimo discernimento, razão pela qual nenhum sujeito humano pode ser cerceado deste direito, ressalvadas as hipóteses em que seu pensamento possam prejudicar direito de outrem, a exemplo de manifestações de opinião que ofendam a honra, moral e imagem de alguém.

Diante do exposto, verifica-se que o direito à liberdade de pensamento é fundamental a todas as pessoas que têm a garantia constitucional de poder pensar e refletir sobre o assunto que quiserem e terem a opinião que bem entenderem. Por esta razão, ninguém pode ser proibido de pensar, mesmo que suas ideias sejam absurdas, visto que, estamos falando do foro mais íntimo da pessoa, o pensamento.

Apesar disso, a manifestação do pensamento não pode atingir a honra de outra pessoa ou violar os limites do aceitável nos padrões de convivência social, de forma que já é assegurado juridicamente o direito daqueles que se sentirem prejudicados, material ou moralmente, pelas opiniões ou reflexos do pensamento dos outros, de conseguirem a reparação civil e penal pela conduta violadora.

Nestes termos, o cerceamento da possibilidade dos professores se manifestarem publicamente em suas redes sociais ou salas de aula mostra-se absolutamente dispensável, visto que, assim como todos os sujeitos humanos têm o direito constitucional a livre manifestação

do pensamento e, na hipótese de causar prejuízo a alguém com suas opiniões, poderá ser punido de acordo com as normas civis e penais que já existem no ordenamento jurídico para coibir a violação a honra, moral, dignidade, integridade e imagem em razão de opiniões proferidas.

Considerações finais

Ao se compreender a Educação numa perspectiva humanizadora, conforme a pedagogia freiriana leciona percebe-se que o processo educativo não está limitado à tão isolada transmissão de saberes, mas que vai muito além disso, como um processo gnosiológico e esperançoso que permite o ser humano desenvolver suas potencialidades intelectuais e afetivas.

Assim, o programa Escola sem Partido que está representado em projetos de lei municipais, estaduais e federais no Brasil contemporâneo apresenta possibilidade de risco não apenas ao direito à liberdade de manifestação do pensamento da classe professoral, mas também uma séria limitação da capacidade transformadora da educação como instrumento de liberdade por meio do estímulo e exercício à crítica, reflexão e construção de saberes dos educandos, pautadas na valorização da realidade prática dos indivíduos, fazendo com que o ato de aprender seja sempre significativo.

Nesse sentido, é de extrema importância conhecer e debater a temática da Escola Sem Partido na atualidade, especialmente a partir do aporte jurídico, visto que a

legitimidade do movimento deve salvaguardar o respeito à Constituição Federal de 1988, ao mesmo tempo em que devem ser discutidas alternativas para a qualidade da promoção da Educação do Brasil como direito universal público e gratuito, visto que, enquanto esta realidade não atingir a totalidade da população do país não se deveria perder tempo com discussões políticas (ou politiqueras) que representem entraves ao já lento processo de tentativa de garantia de efetividade dos direitos fundamentais no país.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal** – Parte Geral 1. 23ª edição rev., amp. e atual. São Paulo, Saraiva, 2017.

BOETIE, Etienne. **Discurso da servidão voluntária**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/boetie.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BULOS, Uadi Lamêgo. **Curso de Direito Constitucional**. 11ª ed. São Paulo: Saraiva Educacional, 2018.

DIAS, Igor Francisco Barros Silva. **A Escola Sem Partido e o Direito o Direito à Educação de Qualidade no Brasil**. 2018. 58f. Monografia (Graduação em Direito) - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Juazeiro do Norte, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente ao “Escola sem partido”. In: Pesquisa e Informação. (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2ª. ed. Barueri, SP: Manole, 2009. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788520443361/cfi/14>. Acesso em: 05 ago. 2018.

GOMES, Orlando. **Obrigações**. 15ª ed. rev. e atual. por Humberto Theodoro Júnior. Rio de Janeiro, Forense, 2000.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Atlas, 2012.

KARNAL, Leandro. O medo à liberdade: dos ditadores à autoajuda. **Café Filosófico CPFL**. 2017. (49m5s). [vídeo online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1L5VKwWheug>. Acesso em: 19 out. 2018.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola sem partido”. In: Pesquisa e Informação. (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 7ª ed. São Paulo, Atlas, 2018.

MOREIRA, Ardilhes. **Saída não é calar professores, diz autora de tese premiada sobre liberdade de ensino**. [notícia online], 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/saida-nao-e-calar-professores-diz-autora-de-tese-premiada-sobre-liberdade-de-ensino.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2018.

RAIOL, Raimundo Wilson Gama. Acessibilidade física, educação, saúde e trabalho: integrantes do mínimo existencial indispensável às pessoas com necessidades especiais, à luz dos direitos humanos e de fundamentos constitucionais, na era da globalização. In: MATOS NETO, Antônio José de; LAMARÃO NETO, Homero; SANTANA, Raimundo Rodrigues. (Org.). **Direitos Humanos e Democracia inclusiva**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 303-330.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (Org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva disciplinar**. São Paulo. Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo, 2018. p. 15-48.

SABINO, Marco Antônio da Costa. Escola sem partido: a mordaca acadêmica. Artigo de **Opinião (seção Opinião e análise)**. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/escola-sem-partido-a-mordaca-academica-17052018>. Publicado em 17 de maio de 2018. Acesso em: 17 nov. 2018.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37ª ed. rev. e atual., São Paulo, 2014.

CONSERVADORISMO, CIÊNCIA E RELIGIÃO: O FREAK SHOW DA POLÍTICA BRASILEIRA

Jarles Lopes de Medeiros
Gisafran Nazareno Mota Jucá

♪♪ Mas sei, que uma dor assim pungente
Não há de ser inutilmente, a esperança
Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha pode se machucar ♪♪
(*O Bêbado e a Equilibrista – João Bosco*).

Apontamentos iniciais

Atualmente, o Brasil apresenta um cenário político e ideológico onde a esperança pela equidade de direitos adquiriu um significado de resistência. O conservadorismo nunca esteve tão forte e explícito quanto agora, pós-eleições 2018, pois há uma circulação de ideias morais que, cada vez mais, ganha força, materializando-se em múltiplas formas de violência e preconceito. Tais concepções, muitas vezes, são esvaziadas de princípios verídicos, sendo criadas e disseminadas por meio de uma rede hoje conhecida como *fake news* (notícias falsas).

Viviane Mosé (2018b) destaca que rede é um complexo de interrelações, servindo de sistema e meio, com conexões que se fazem e desfazem o tempo todo, formando uma espécie de *arte coletiva*, estando presente

em diversas instâncias da sociedade, da história, do corpo humano, dos espaços virtuais, etc. Trata-se de um fluxo contínuo, sendo os seus resultados imprevisíveis, sem hierarquias, sob múltiplas trocas entre os envolvidos. Assim, o pensamento em rede substituiu o linear.

Salienta que vivemos em uma sociedade em que o produto foi instituído pela narrativa, pelo discurso, onde mais vale a imagem que fazemos do produto. Esse movimento fez surgir a *guerra dos discursos*. Dessa forma, todos se lançam em busca de audiência. Diante de tantas informações desencontradas, com o triunfo das *fake news* em detrimento da verdade, existe um relativismo em relação às notícias, pois elas são geradas em bolhas isoladas de informação, o que pode gerar intolerância e exclusão. “O poder se manifesta cada vez mais por meio do discurso que cada um adota como verdade” (p. 80). Para ilustração desse efeito, temos os resultados das eleições presidenciais de 2018, em que o triunfo da *fake news* e o *fim da verdade* foram consolidados. A *mamadeira de piroca*⁴⁰ e o *Kit Gay*⁴¹, em última instância, foram os fatos

40 Durante as eleições presidenciais de 2018, o atual presidente do Brasil, do Partido Social Liberal (PSL), divulgou, dentre outras notícias falsas, que o Partido dos Trabalhadores (PT) tinha um projeto que visava distribuir *mamadeiras de piroca* em creches para crianças. A informação foi facilmente desmentida em diversos jornais e redes sociais. No entanto, muitos eleitores acreditaram nessa *fake news* e, para muitos, esse foi um dos fatores decisivos para eleger o atual presidente. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-creches-pelo-pt/>. Acesso em: 05 maio 2019.

41 Outra *fake news* divulgada pelo referido candidato muito antes das eleições, com intensificação durante as mesmas, foi a de que o PT tinha um projeto intitulado “Kit Gay”, no qual ensinaria as crianças nas escolas a serem gays. Na verdade, trata-se do *Kit de Materiais Educativos do Projeto Escola sem Homofobia*, projeto desenvolvido no ano de 2011 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), o qual não chegou a ser implementado devido às controvérsias, na época encabeçadas pelo então Deputado Federal que hoje é Presidente do Brasil. Durante as eleições de 2018, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) proibiu o então candidato a divulgar tais informações. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/tse-diz-que->

inventados que impulsionaram a vitória do então Presidente do Brasil, um verdadeiro *Freak Show*.

Em relação ao que seria um *Freak Show*, Souza (2013) destaca que, a partir do século XVIII, alguns países da Europa cultivaram um espetáculo no mínimo estranho: pessoas que escapavam ao padrão corporal, os ditos *estranhos*, protagonizavam um bizarro show de horrores, o conhecido *Freak Show*. O público lotava as casas de espetáculo para assistir às performances daqueles sujeitos. A curiosidade em torno dos corpos desconfigurados era saciada durante as apresentações. Trata-se de um entretenimento que possuía na ridicularização do ser humano a sua condição *sine qua non*.

Aqueles corpos, cujos donos eram considerados monstros, com o tempo, passam a ser ressignificados, figurando entre as construções plásticas de diversos artistas. Trata-se de uma ressignificação do *monstro*. Souza (2013) cita Bogdan⁴² ao enfatizar que, epistemologicamente, o *monstro* significa um ser perigoso que se anuncia dotado de simbolismos relacionado ao mal, ao maligno. Apresenta Kapper⁴³ ao destacar a construção social que perpassa a ideia de *monstro*, um ser que não estamos acostumados, variando de acordo com os tempos históricos e espaços sociais, sendo definido a partir da norma vigente.

Na atualidade, podemos destacar a população Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti e Transexual (LGBT),

-kit-gay-nao-existiu-e-proibe-bolsonaro-de-disseminar-noticia-falsa/. Acesso em: maio/2019.

42 Ver: BOGDAN, Robert. *Freak Show: presenting human oddities for amusement and profit*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1988.

43 Ver: KAPPLER, Claude. *Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média*. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: M. Fontes, 1994.

sobretudo a sujeita transexual, como o *monstro* ou as *bruxas da Idade Média*, para muitos. A circulação de ideias em torno do *universo transexual*, ligadas à prostituição, mercado da beleza, cirurgias plásticas e, até mesmo, ao crime, são estereótipos que materializam os *quadros de guerra*⁴⁴ nos quais a população LGBT está inserida. Apesar do campo social mais amplo apresentar sinais que caracterizam essas pessoas como *aberrações do freak show*, pesquisas acadêmicas, dentre elas as de Gomes Filho (2017) e Andrade (2012), têm contribuído para ampliar as compreensões em torno desses sujeitos.

Este trabalho pretende estimular o confronto e não a exclusão. Apresenta uma contextualização em torno do cenário político atual e suas interfaces com a política, ciência e religião, o que acaba por refletir no sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma sociedade constituída sob os princípios patriarcais, onde os fundamentos religiosos, cada vez mais, coexistem numa teia de relações com a política. A economia, nesse contexto, encontra-se como *juíza*, no interstício entre o conservadorismo e a liberdade de grupos oprimidos, dentre estes a comunidade LGBT, indígena e negra.

Verdades inventadas e o triunfo da ignorância

Mosé (2018b) destaca que quando um grupo de pessoas afirma ou nega algo, nesse contexto de *gueto de informações*, a assertiva se torna verdade, independentemen-

44 Em alusão ao livro *Quadro de Guerra* de Judith Butler.

te de sua veracidade ou não, fazendo com que a ilusão seja um pilar da nossa civilização, e não a verdade. Tal ilusão se chama razão e é preciso contar essa história. Essa concepção de verdade conflita com a modernidade, a verdade que fomos levados a conceber como universal, incontestável. Hoje, há inúmeras verdades sobre um mesmo fenômeno, variando de acordo com as intenções de quem cria.

Por exemplo, em 2019, em meados do mês de abril, o atual Presidente do Brasil lançou a afirmação de que o Nazismo foi um movimento de *esquerda*, conforme reportagem de Ninio (2019). Logo, os seus seguidores, sem qualquer embasamento histórico, disseminaram a então *fake news*, tomando-a *verdade*. Não adiantou inúmeros historiadores contra-argumentarem, pois o que se fala nas *bolhas de informação* é que realmente foi um *movimento esquerdista*.

Afirmações desse tipo soam como se quiséssemos saber mais sobre o Holocausto do que os próprios alemães, conforme afirmou o Senador *Randolfe Rodrigues*⁴⁵ (Rede-AP), em Sessão no Congresso Nacional, no mês de abril de 2019. Afirmar que o Nazismo foi um *movimento de esquerda* relativiza a história, da mesma forma como vem sendo feito em relação ao período compreendido como *Ditadura Militar* no Brasil, existindo o seu enaltecimento, chegando-se ao ponto de comemorá-lo em âmbito nacional no dia 31 de março de 2019, sob *ordens* do Presidente, como indica a reportagem de Fernandes (2019). Vivemos o triunfo da ignorância, em que a verda-

45 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMAEP35n0AU>. Acesso em: 05 maio 2019.

de não existe. “Estamos sob o domínio da multidão, e a multidão não pensa. Isso pode nos aproximar da barbárie” (MOSE, 2018b, p. 84).

Nesse sentido, Boaventura Santos (2007) salienta que quando lemos alguma notícia relaciona a reformas educacionais, ou sobre direitos trabalhistas, já aguardamos o pior, esperamos perda de direitos. O que não ocorria no passado. No século XX, quando ouvíamos falar sobre *reformas*, um sopro de esperança surgia, pois tínhamos a certeza de que novas conquistas estariam por vir.

Sobretudo no ano de 2019, assistimos perplexos ao *freak show* em torno dos direitos conquistados outrora. Quando lemos alguma notícia relacionada a reformas ficamos tensos. Estamos vivendo uma desesperança, uma inversão de valores, “[...] chegamos ao ‘fim da história’ e o que resta é festejar” (SANTOS, 2007, p; 18). Apesar desse pessimismo generalizado, destaca que as promessas de liberdade e igualdade promulgadas pela modernidade ainda embalam os anseios das pessoas no mundo.

Ao longo do século XX foram inúmeros os fatos *gloriosos* que *justificaram*, *retomaram* ou *reiteraram* a ciência sexual. A pílula anticoncepcional foi um marco social na história das mulheres, da efetivação, definitiva, do sexo pelo prazer, da dissolução do mito da obrigatoriedade da maternidade como condição complementar à feminilidade, assim como os demais meios contraceptivos. O tratamento hormonal também faz parte desse *progresso*. Os meios de fertilização assistida e a inseminação artificial fizeram ruir de vez a família tradicional, surgin-

do novos arranjos familiares, a partir dos quais a presença do homem deixou de ser *essencial* na procriação.

O progresso científico impactou, decisivamente, nas questões sociais, na economia, no mercado de trabalho, nas políticas, na jurisprudência, nas artes, etc., mesmo que de forma não unilateral. Fazemos parte de uma sociedade que ainda acredita na ciência, herança essa do positivismo. No entanto, atravessamos, nos últimos anos, alguns retrocessos nesse campo, como podemos observar na atual conjuntura política no Brasil, em que, segundo reportagem publicada na Folha de São Paulo (ALVES, 2018), apesar do número de pesquisadores cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ter dobrado entre os anos de 2008 e 2016 (chegando a 200 mil), o que se observa é uma queda no investimento científico por parte do Governo Federal.

A reportagem aponta que alguns países da Europa, como a Eslovênia, investem cerca de 2% do Produto Interno Bruto (PIB) em ciência e tecnologia, enquanto em países como a Coreia do Sul e Israel esse número chega a 4%, o que, comprovadamente, já assegurou retornos em forma de benefícios em diversos setores, como o da indústria, por exemplo. No Brasil, a partir de 2013, o investimento tem diminuído, sendo destinado apenas 1,3% do PIB em 2016.

Na esteira de desvalorização da educação brasileira se encontram os cortes financeiros no sistema educacional brasileiro anunciados no primeiro semestre de 2019 pelo Presidente da República. Mariz (2019) informa que,

ao todo, o Ministério da Educação (MEC) terá restrito cerca R\$ 7,4 bilhões que seriam distribuídos em diferentes modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até os cursos de pós-graduação. Em nota, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) informou que vai *congelar* todas as bolsas de mestrado e doutorado ociosas, e que vai reduzir o quantitativo de bolsas destinadas aos programas com nota 3 na avaliação CAPES, o que corresponde a 211 programas atualmente.

Nesse sentido, Viviane Mosé (2018b) destaca que a educação do século XX não se dedicou ao desenvolvimento humano, uma vez que se mostrou, por meio da teoria marxista (trabalhadores de todo o mundo, uni-vos) e com as guerras, sobretudo a Guerra Fria, que mais forte e importante do que as armas, são as ideias. Por isso, apesar dos grandes avanços tecnológicos, não existiu investimento suficiente na formação humana, pois conscientes de si, os sujeitos não aceitariam ser controlados. Isso justifica o sucateamento da educação brasileira.

Razão, fé e [...] conservadorismo!

Outro embargo ao desenvolvimento científico no Brasil é a questão religiosa. Nesta análise, a religião é uma das linhas de horizonte em torno da educação, ciência e cultura brasileira. Há séculos, a concepção religiosa incide sobre o desenvolvimento científico, em um primeiro momento na educação de aculturação necessária à colonização, passando pela oficialização do ensino nas escolas

primárias e secundárias, até a contemporaneidade, onde, de forma mais implícita ao longo do século XX, resistiu e persistiu até os dias atuais, de forma mais explícita, com um resgate permeado de conservadorismo.

Saviani (2013) destaca que foi sob a tríade *colonização-educação-catequese* que os primeiros padres jesuítas, sob o *comando* da Coroa Portuguesa, representada pelo primeiro Governador Geral Tomé de Sousa, implantaram um complexo sistema educacional na cultura indígena, tendo na aculturação uma de suas principais funções, “[...] retirando o indivíduo de sua cultura, do seu natural, para enquadrá-lo no padrão ideal. Esse padrão estava relacionado à cultura europeia, onde os índios, lentamente, foram assimilando os valores e religiosidade daquele continente” (MEDEIROS, 2017, p. 114).

A educação, continua Saviani, envolta da religiosidade, funcionou como mecanismo de dominação explícita durante todo o processo de colonização, tendo o seu auge no século XVIII, momento em que a Companhia de Jesus, em crescente prosperidade, elaborou um plano geral de estudos que sistematizava o ensino jesuítico em todo o mundo: a *Ratio Studiorum*, que numa analogia simplificada poderia ser comparada ao impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil na atualidade (MEDEIROS, 2017), uma vez que ambos os documentos, o primeiro em âmbito mundial, o segundo nacional, buscou, de certa forma, padronizar normas e o estabelecimento de diretrizes com o intuito de orientar o ensino.

Saviani informa que, durante a Monarquia, o catolicismo foi institucionalizado como religião oficial do Brasil sob a forma de padroado, regime que assegurava o controle do Imperador sobre as questões religiosas, com um forte imbricamento entre religião, política e educação. Somente em 1889, após inúmeros conflitos envolvendo a *questão religiosa*, tais como a prisão de bispos que exigiram o afastamento de maçons de suas dioceses, houve a separação entre Estado e Igreja, oficializando o fim do Regime de Padroado. Os bispos recorreram ao poder do então Imperador D. Pedro II que determinou a prisão dos mesmos. O episódio que culminou na prisão de religiosos católicos, além de representar a supremacia do poder do Imperador sob o regime de padroado, estando acima da própria Igreja Católica no país, simboliza o início da dissolução do Padroado. Apesar disso, a influência religiosa continuou existindo até os dias atuais.

Dessa forma, a Constituição da República (BRASIL, 2018), no seu artigo 19, §1º, regulamenta que é vedado ao Estado Brasileiro e suas instâncias administrativas: “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”. De uma forma geral, a Constituição de 1988 oficializa, mais uma vez, e de forma mais incisiva, o estado laico, relegando as concepções religiosas às margens das decisões políticas.

Porém, o que se observa, sobretudo na atualidade, é uma retomada dos princípios cristãos oriundos de diferentes religiões. Não é difícil encontrar imagens religiosas cristãs em repartições públicas. Tal situação desconfigura, *a priori*, o Estado Laico, uma vez que os princípios religiosos, ultimamente, têm se efetivados nas decisões políticas, sobretudo nas eleições presidenciais de 2018. Nesse sentido, o filósofo Luiz Felipe Podré, em artigo publicado na Folha de S. Paulo (PONDRÉ, 2019), chama a atenção para o fato de que o Estado Laico, como evento histórico, portanto móvel, pode vir a ter um fim no Brasil. Aponta que um dos *slogans* mais famosos do atual Presidente da República, *Deus acima de todos*, é, simbolicamente, uma ameaça ao Estado Laico brasileiro. Trata-se de reflexões, e não de afirmações. Apesar do país está engendrado em pilares econômicos, o que inviabilizaria, em tese, uma reestruturação em torno da teocracia, há indícios de que as marcas religiosas (diga-se, cristãs) incidem diretamente em decisões políticas.

Como exemplo, temos a problemática do aborto. De uma forma geral, o aborto é proibido no Brasil, de acordo com o Código Penal em seu Artigo 124 (CÓDIGO PENAL, 2017), prevendo detenção de um a três anos para a gestante e até quatro anos para a pessoa que realizou o procedimento na mesma (Artigo 126). No entanto, há casos em que é permitido, o que significa que pode ser realizado em hospitais com intervenção médica, como em situações de gravidez oriunda de estupro e/ou em que a mesma provoca risco de vida à gestante (Artigo 128),

como, também, quando o bebê apresenta anencefalia, ou seja, não possui cérebro, conforme Projeto de Lei do Senado nº 50 de 2011 (BRASIL, 2011).

Embora existam esses casos previstos em lei, muitas mulheres enfrentam dificuldades para realizarem o procedimento, uma vez que nem todos os hospitais realizam o aborto legal, sejam por não possuírem infraestrutura adequada, por recusa dos médicos ou por excesso de burocracia, conforme destaca Pessoa (2019). A questão religiosa também tem impacto nessas situações, como podemos relembrar o caso do médico pernambucano Olímpio Moraes, o qual foi excomungado pelo arcebispo de Pernambuco, José Cardoso Sobrinho, em 2009, no Estado de Pernambuco, após realizar um aborto em uma menina de 9 anos vítima de estupro. Além do médico, a mãe da garota e toda a equipe médica foram excomungadas (COSTA, 2016).

Mais recentemente, em 2019, o Deputado Federal Marcos Labre, do Partido Social Liberal do Rio de Janeiro (PSL), encaminhou o Projeto de Lei 261/2019 em que visa proibir o comércio e a distribuição de meios contraceptivos, tais como o dispositivo intrauterino (DIU) e a *pílula do dia seguinte*, afirmando que tais medicamentos funcionam como *microabortos*. Pouco tempo após encaminhar o referido projeto à Câmara dos Deputados, o político retirou o mesmo alegando que o texto não estaria finalizado, mas reiterou a intensão de proibição dos medicamentos (REDAÇÃO, O ESTADO DE SÃO PAULO, 2019).

Para concluir esse breve panorama político religioso na atualidade, cito o caso de Iolene Lima, indicada no mês de fevereiro de 2019 para comandar a secretaria-executiva do Ministério da Educação (MEC). Foram veiculadas inúmeras notícias, conforme Ferreira (2019) da Revista Época, em que a educadora defende a ideia de que a educação escolar seja pautada no ensino bíblico. Após a repercussão negativa, Iolene foi demitida do cargo mesmo antes de assumi-lo. Casos como os citados aqui configuram uma espécie de *freak show* (*show de horrores*) no cenário político brasileiro.

O colapso moderno

Ao se sobrepor a religião à ciência, cria-se uma resistência diante dos avanços científicos. Não estamos querendo dizer, com isso, que a ciência seria a salvação para os problemas da atualidade, pois, os anseios de desenvolvimento propostos pela modernidade geraram inúmeros *efeitos colaterais* ao longo do século XX. O modelo racional de desenvolvimento favoreceu a exaustão dos recursos naturais, levando o século XX a *produzir* duas grandes guerras, acentuando doenças como o câncer, a AIDS e a depressão. A medicina não nos salvou das doenças, tampouco as máquinas nos livraram do trabalho. O homem continua sendo explorado pelo próprio homem⁴⁶. Segundo Viviane Mosé (2018a), a modernida-

46 Quando utilizamos o termo “homem” estamos nos referindo ao ser humano de uma forma geral. Trata-se de uma linguagem baseada em um consenso de cunho machista, sendo evitado a utilização do mesmo na maior parte deste trabalho. Porém, nem sempre é possível escapar às

de criou a maior das mentiras: que todos os homens são iguais. Cristalizou a ideia do homem comum. Buscou, acima de tudo, comodidade. Morin (2000) nos chama a atenção que a dominação do ser humano sobre a natureza pode nos levar ao suicídio, sendo necessária uma reforma do pensando com fins a conceber o mundo como pátria universal, onde todos somos corresponsáveis.

Paralelamente à pretensão da modernidade de controlar a vida por meio do desenvolvimento técnico científico, racional, em que o humano, arrancado do imediatismo natural pela razão buscou se sobrepor à natureza, há o modelo de dominação subjetivo, a partir do qual o homem busca dominar a si mesmo por meio do pensamento, da razão (MOSE, 2018b). Porém, a Psicanálise *colocou em xeque* essa pretensão ao apontar o inconsciente como uma esfera da vida humana incapaz de ser subordinada à razão, conforme destacado por Cavalcante (2015).

A modernidade não cumpriu a sua *promessa* de felicidade. Não vivemos mais na modernidade, conforme Viviane Mosé (2018b). Ao contrário, o período produziu, através da razão, meios de violência absolutamente mais cruéis. Cita Foucault ao destacar que existe racionalidade nas formas mais violentas: “[...] o mais perigoso na violência é sua racionalidade” (p. 29). O fim da violência foi prometido nesse período, o que, de fato, não ocorreu. Em pleno século XXI assistimos *bestializados* ao extermínio diário de pessoas LGBTQs, movido pelo ódio, em parte fundamentado por princípios morais cristãos em prol da família e dos bons costumes.

convenções da linguagem. Por mais que se dediquem esforços no intuito de não reproduzir esse tipo de linguagem, algumas vezes é necessário para facilitar a compreensão.

A modernidade se constituiu a partir da inteligência humana em detrimento de Deus. O paraíso, nesse contexto, encontra-se no mundo palpável, não mais no cosmos, como era até o período anterior. A *Morte de Deus* apontada por Nietzsche se deve à crença ilimitada na razão, tendo como agente o homem, momento em que a humanidade passou a depender da ciência e não mais do divino. O homem racional, subjetivo, sufocou o homem de afeto. A razão controla o campo das emoções. Como já tido, a Psicanálise desmontou, em parte, essa crença. Nietzsche aponta que agora temos fé na ciência, não mais em Deus. O Cristianismo é fundamentado na ideia de sofrimento, de culpa. Na modernidade, o julgamento dividido vai ser substituído pelo humano. O outro mundo que a modernidade promete é o futuro, que, graças ao desenvolvimento científico, não terá dor e sofrimento. Promessa essa jamais cumprida (MOSÉ, 2018b).

O complexo sistema de violências múltiplas instaurado na atualidade, embora não mate diretamente os sujeitos, causa a sua autodestruição, sua morte em vida, com a acentuação da depressão. A filósofa destaca que Foucault não critica a razão, mas o uso que fizemos dela. Tornamo-nos uma sociedade medicada e suicida. O suicídio é a segunda maior causa de morte entre jovens dos Estados Unidos, ocupando no Brasil a terceira posição, mesmo esse sendo considerado um país feliz.

Apesar de todo o avanço científico conquistado ao longo dos séculos, sobretudo a partir da modernidade, o que permitiu o transplante de órgãos, a fertilização as-

sistida e a construção consciente do *corpo transexual*, a filósofa aponta que o número de suicídios cresceu significativamente entre os jovens, o que constata que o projeto civilizatório moderno *falhou*, pois o suicídio da juventude sinaliza que ela não quer viver nessa sociedade, apesar do desenvolvimento econômico e científico traduzido como *bem-estar* social. Essa negação da vida, sua falta de valor, é o que Nietzsche chamou de *niilismo*.

A luta para fugir do sofrimento fez surgir um homem fraco, imerso em um mundo de ilusões. A ideia de felicidade rege a vida contemporânea, permeada por um consumismo predatório. Estamos em constante negação diante do sofrimento. Em Nietzsche, segundo Mosé (2018b), a cultura é definida de acordo a forma como lidamos com o sofrimento. As civilizações vêm ao longo dos séculos buscando e desenvolvendo estratégias para evitarmos, fugirmos ou esquecermos o sofrimento, vivendo em um mundo de ilusões. Tanto a ideia do paraíso eterno oferecido pela religião, como a longevidade e cura de todos os males pela ciência, são ilusões criadas, as quais acreditamos evitar todo o sofrimento. Trata-se da visão racionalista de tornar o mundo um lugar melhor.

Nossa dor virou lucro e é preciso ter dinheiro para curar as doenças. Ter acompanhamento psicológico, em momentos de dor, não custa barato. Reconstituir o próprio corpo quando se há inadequação de gênero, no caso das pessoas transexuais, necessita de um alto investimento financeiro. “O ser humano é um ser com uma imensa capacidade de sentir e uma limitada capacidade

de elaborar o que sente” (MOSE, 2018b, p. 34). Por isso, muitos jovens praticam a automutilação, buscando, através da dor, formas de sentir a vida, já que fomos levados a esquecer o sofrimento.

Nesse sentido, Freud (1974) aponta que ao optarmos pela vida em sociedade, deixando para trás a existência no meio natural, passamos a conter nossos instintos, relegando ao esquecendo as satisfações da realização pessoal, uma vez que “[...] o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa” (p. 158). O psicanalista salienta que as instituições educativas, como a escola, acabam por não preparar os sujeitos para vivenciar os desafios da vida, pois os sentimentos e emoções humanas são ocultadas, disfarçadas e contidas desde a mais tenra idade.

Na escola, Sayão (2011) aponta para uma crise que tem como ponto central a relação entre família e escola. Os pais acabam transferindo suas funções educativas, de forma integral, para os professores, os quais não possuem formação, tampouco habilitação, para lidar com filhos. Nesse contexto, a família contemporânea é criada, mas não há tempo para cuidá-la. Os pais deixam os seus filhos aos cuidados dos especialistas.

A Escola de Tempo Integral no Brasil, via de regra, funciona como espaço de extensão da educação familiar, pois os pais passam a maior parte do dia trabalhando. Em linhas gerais, Mosé (2018b) afirma que terceirizamos a vida. Como não temos tempo para cuidar da mesma, paga-

mos outras pessoas para tal fim. “Vivemos não apenas uma exaustão ambiental, mas uma exaustão humana” (p. 33).

Ciência estigmatizante

O que se pretende esclarecer com essa discussão é que a ciência deve ter preservada a sua autonomia sem interferências de concepções de cunho religiosas. A modernidade não acabou com a religião, uma vez que os princípios desta persistem até os dias atuais. Não defendemos isso. Concordamos com a concepção de ciência independente de religião. Somos cristãos, por exemplo, não institucionais, não negamos, assim, as influências espirituais, no entanto, não há espaço para as mesmas em decisões políticas de cunho moral. Mas, compreendemos que a ciência pode contribuir para o enfrentamento de preconceitos e estigmas sociais, tais como o racismo e a homofobia, embora noutros momentos da história tenha reforçado tais práticas.

Nesse sentido, Ramos (2003) cita a teoria da raça, discutida no livro *Raça e Assimilação*⁴⁷, de Oliveira Vianna, como explicação para a problemática social. Trata-se de uma abordagem racista sob o cunho científico, publicada em 1932, na qual Vianna apresenta diferenças raciais e suas repercussões na questão da imigração. Faz referências à superioridade racial germânica como força motriz para a consolidação do discurso contrário, no qual todos

47 Ver em: OLIVEIRA VIANA, Francisco José. *Raça e Assimilação*. 2ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série V. Brasileira.

somos iguais, não existindo diferenças biológicas. Assim, questiona que não faria sentido a teoria do *igualitarismo*, sendo que há pesquisas no campo da biologia que visam comprovar ou acentuar as diferenças de raça entre os diferentes sujeitos.

Ramos questiona a importância atribuída por Vianna aos *estudos das raças*, que concebe os defensores da *tese igualitária* como *doutrinadores reacionários*, apontando as Américas como *locus* privilegiado de experimentação racial, uma vez que diferentes povos, entre europeus e africanos, entrecruzaram-se, não sendo possível, até então, prever os resultados dessa mestiçagem. A análise de Ramos da obra em questão sinaliza um descontentamento do autor em relação ao abandono dos *estudos das raças* no Brasil. Não podemos realizar juízos morais em torno da discussão, uma vez que o debate estava inserido numa circulação de ideias da época, no início do século XX. Mas, tomemos como exemplo de como a ciência também reforçou, durante décadas, ideias racistas.

Em relação à comunidade LGBT, durante muito tempo, os sujeitos foram relegados à patologia. Na década de 1970 foi difundido o discurso de que a AIDS seria uma doença da homossexualidade, exclusivamente. Anos depois, houve um grande avanço em pesquisas que evidenciaram que o HIV não possuía gênero ou orientação sexual, embora a ciência tenha enquadrado os LGBTs no famoso e estigmático *grupo de risco* em relação à doença. Desde então, o discurso científico tem travado uma *luta*

incessante contra o vírus. Até hoje, mais de 40 anos após a descoberta, o *mundo assiste* ao embate em torno da *cura* da doença. Apesar da medicina ter prometido uma sexualidade sã (FOUCAULT, 2011), não chegamos, ainda, a esse efeito em se tratando de doenças como a AIDS e o câncer.

Boechat (2017) destaca que houve um tempo, antes da epidemia da AIDS na década de 1970, que a doença circulava na sociedade sem que fosse percebida. No entanto, somente a partir do aumento dos números da patologia no mundo a ciência passou a se dedicar com mais ênfase ao tratamento numa busca constante pela cura. Facilmente foi associada ao estilo de vida LGBT. Posteriormente, quando descoberto os primeiros casos em pessoas heterossexuais, formou-se uma *complexa teia epidêmica*. No início, conhecia-se pouco sobre a enfermidade. O vírus HIV, por exemplo, responsável pela transmissão, só foi *descoberto* em meados da década de 1980.

A comunidade LGBT foi, de certa forma, responsabilizada pela disseminação da enfermidade, devido à crença de que possuíam um comportamento de risco. O pesquisador cita uma reportagem do jornal *A Folha de São Paulo*, veiculada no dia 1º de março de 1987, em que policiais, sob a operação *Tarâmtula*, buscaram prender, na Cidade de São Paulo, travestis que trabalhavam como prostitutas, espantando seus clientes, com fins a evitar a disseminação do vírus. As travestis responderiam por *crime de contágio venéreo*. Um forte discurso de cunho moralista foi empregado, apontando como caminho para

prevenção da doença a abstinência sexual até o casamento. Nunca o sexo esteve tão em evidência no século XX como nos anos 1980 com o poder dos discursos sobre a AIDS. O sexo assume uma roupagem de *risco de vida*.

Não é objetivo se deter à história da AIDS, mas apresentar suas relações com a discussão em relação à conjuntura política e social da atualidade, atravessada pela questão moral. Todo esse quadro acaba por *desaguar* na ideia que construímos em torno da imagem da população LGBT. A doença tem um impacto sobre a forma como a cultura LGBT é concebida. Por isso, interessa-nos falar mais sobre esse impacto do que sobre a doença em si. A travesti representa tudo que há de pior na comunidade LGBT: é sujeita ladra, *aidética*, prostituta da noite, que não possui empregos diurnos. Este trabalho, assim como outros (ANDRADE, 2012; GOMES FILHO, 2017; REIDEL, 2013; FRANCO, 2014) caminha na contramão desses estereótipos.

Considerações finais

A perspectiva comparada (CAVALCANTE, 2008), enquanto recurso metodológico de análise, permite-nos realizar aproximações e distanciamentos sobre um mesmo fenômeno em diferentes tempos históricos e espaços sociais, buscando não somente destacar diferenças e semelhanças, mas, sobretudo, identificar o que é singular em cada *objeto*, visando perceber fricções, avanços e retrocessos, sob múltiplos enfoques.

Os eventos citados neste artigo envolvendo política, religião, aborto, educação e doenças, dentre outras questões, remete-nos à nossa história enquanto nação, a qual foi marcada, desde o início, por um complexo sistema de dominação, aculturação e moralismo religioso, tendo na educação um dos principais fatores que consolidaram o processo de colonização. Retomando a nossa história, é possível realizar aproximações com o presente em busca de compreensão.

Nesse sentido, Ricoeur (1968, p. 26) destaca que a atividade do historiador não se restringe a realizar a síntese, e sim a análise do passado, não no intuito de resolvê-lo, mas de recompô-lo, realizando um encadeamento de sentido, buscando perceber, para compreender, as séries de fenômenos: “[...] só existe história porque certos fenômenos continuam [...]. Só existe síntese histórica porque a história é, antes de tudo, uma análise, e não uma coincidência emocional”. A análise se torna fundamental, embora não seja possível a compreensão absoluta do passado e sim *sínteses analíticas*.

Existe no fazer histórico, continua, tanto um desejo de explicação como de encontro do historiador com o passado. Essa relação, permeada de subjetividade, propicia a compreensão ou aproximação com os valores do passado: “O momento em que a subjetividade do historiador assume relevo digno de nota é aquele em que, superada toda a cronologia crítica, faz a história surgir os calores da vida dos homens de outrora” (RICOEUR, 1968, p. 32).

No entanto, essa subjetividade não está à mercê das convicções pessoais do historiador, embora dependa de suas escolhas pessoais, de seus métodos, de seus recortes. A sua obra não é algo pronto e acabado, tem o fim no leitor, o qual, dotado de subjetividade, termina o trabalho do historiador. Partindo da perspectiva de Ricoeur acerca das relações entre o fazer histórico e a subjetividade do historiador enquanto que orientadora da narrativa, sem perder a objetividade da análise, reiteramos a importância do nosso lugar de fala diante da problemática discutida até aqui: o de pedagogo e historiador que se debruçam sobre temas relacionados à educação, portanto, história e cultura brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gabriel. Recuperar orçamento da ciência é desafio para governo Bolsonaro. **Folha de São Paulo**. 12 de nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/11/recuperar-orcamento-da-ciencia-e-principal-desafio-para-novo-governo.shtml>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

BOECHAT, Gustavo Vargas Laprovitera. **Alerta vermelho: a AIDS bate à nossa porta (uma história da AIDS na Cidade de Itapetininga 1985 – 1999)**. Dissertação (Mestrado). 201f. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Medicina Preventiva. São Paulo, 2017.

BRASIL. Projeto de Lei 50 de 2011. Insere inciso III ao art. 128 do Decreto-Lei n.º 2.848, de 1940 para incluir os casos de anencefalia fetal. **Senado Federal do Brasil**. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=99165>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Seminário de Educação Brasileira**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disciplina ministrada aos alunos do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no semestre 2015.2. Fortaleza: UFC, 2015.

CÓDIGO PENAL. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

COSTA, Camilla. O médico excomungado por aborto de menina de 9 anos vítima de estupro. **BBC News Brasil**. 27 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36402029>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro determinou “comemorações devidas” do golpe de 1964, diz porta-voz. **Folha de São Paulo**. 25 de mar. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/bolsonaro-determinou-comemoracoes-devidas-do-golpe-de-1964-diz-porta-voz.shtml>. Acesso em: 12 maio 2019.

FERREIRA, Paula. Demitida do MEC, Iolene Lima trouxe abordagem educacional à luz da Bíblia para os holofotes. **Época**. 22 de mar. de 2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/demitida-do-mec-iolene-lima-trouxe-abordagem-educacional-luz-da-biblia-para-os-holofotes-23544020>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 21º ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2011.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e sexualidade no contexto escolar. 2014. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão, O mal-estar da civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GOMES FILHO, Antoniel dos Santos. **Experiências educacionais e sociais de travestis no Ceará**: um estudo comparado em Juazeiro do Norte e Canindé. / Antoniel dos Santos Gomes Filho. – 2017. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

MARIZ, Renata. Cortes no MEC afetam educação básica, anunciada como prioridade por Bolsonaro. **O Globo**. 06 de maio de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/cortes-no-mec-afetam-educacao-basica-anunciada-como-prioridade-por-bolsonaro-23646433>. Acesso em: jun./2019.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **A escola e os professores diante da problemática da sexualidade**: uma perspectiva histórico-sociológica dos discursos e das práticas educacionais. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje**: sobre os desafios da vida contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018b.

NINIO, Marcelo. Não há dúvida de que Nazismo foi movimento de esquerda, diz Bolsonaro em Israel. **O Globo**. 02 de maio de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/nao-ha-duvida-de-que-nazismo-foi-movimento-de-esquerda-diz-bolsonaro-em-israel-23567959>. Acesso em: 12 maio 2019.

PONDRÉ, Luiz Felipe. Bancada religiosa e baixo número de filhos desafiam Estado Laico, diz Pondré. **Folha de São Paulo**. 24 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/02/bancada-religiosa-e-baixo-numero-de-filhos-desafiam-estado-laico-diz-ponde.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PESSOA, Gabriela Sá. Mulheres têm que viajar a São Paulo por aborto legal. **Folha de São Paulo**. 23 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/02/mulheres-tem-que-viajar-a-sao-paulo-por-aborto-legal.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2019.

RAMOS, Jair de Souza. Ciência e racismo: uma leitura crítica de *Raça e assimilação* em Oliveira Vianna. **História, Ciência e Saúde**. Vol. 10(2), p. 573-601, maio-ago, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v10n2/17751.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

REDAÇÃO, O ESTADO DE SÃO PAULO. Projeto para proibir DIU e pílula do dia seguinte foi protocolado por engano, diz Márcio Labre. **O Estado de São Paulo**. 7 de fev. de 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,projeto-para-proibir-diu-e-pilula-do-dia-seguinte-foi-protocolado-por-engano-diz-marcio-labre,70002711705>. Acesso em: mar./2019.

REIDEL, Mariana. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RICOUEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, Rosely. Filhos...melhor não tê-los? *In*: SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAYLLE, Yves de; GROPPA, Júlio Aquino. **Família e educação**: quatro olhares. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SOUZA, Virgínia Laís de. Monstros: do *freak show* às leituras artísticas. **Do corpo: ciências e artes**. Universidade de Caxias do Sul. Revista Eletrônica. V. 1, nº 3, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2905/1695>. Acesso em: 10 maio 2019.

REMINISCÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FRANCISCA CLOTILDE NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA DE ARACATI⁴⁸

Vanessa Pinto Rodrigues Farias

Introdução

O presente artigo elege como argumento a prática pedagógica de uma professora que no início do século XX fundou uma instituição privada mista na cidade de Aracati. Essa escola veio a ser considerada a melhor da região jaguaribana, atuando na educação de moças e rapazes da elite aracatiense. O interesse por esse assunto deu origem a nossa pesquisa de mestrado, intitulada “A prática pedagógica de Francisca Clotilde na Educação de Aracati”, defendida em meados de 2019. Logo, as discussões aqui apresentadas têm relação direta com o teor defendido em nossa dissertação.

Foram fundamentais na redação deste texto os seguintes referenciais e fontes. Referente à biografia de nosso sujeito utilizamos Mota (2007), Almeida (2008); os argumentos interpretados se amparam em autores como

48 Uma versão deste artigo foi publicada nos Anais do XVIII Congresso de História da Educação do Ceará. Disponível em: <http://fedathi.multimeios.ufc.br/chech/index.php/trabalhos-aprovados>. Acesso em: 10 out. 2020.

Meyer (2015), Oliveira (2012) e Santiago (2017). Quanto às fontes, operamos com Girão (1956); Menezes (1992); edições do jornal *Folha do Commercio*, fornecidas pela Biblioteca Nacional para nossa pesquisa de mestrado; acervo de periódicos disponível na Hemeroteca Digital Nacional⁴⁹, assim como com as edições da revista *A Estrella* e com o diário de Francisca Clotilde, datado de 1894, disponibilizados por Rosângela Ponciano, que é bisneta da professora.

Formação e prática pedagógica de Francisca Clotilde

Os primeiros contatos com a biografia de Francisca Clotilde Barbosa Lima (1862-1935) apontavam para um pioneirismo em várias frentes na sociedade cearense, atuando como professora, escritora, abolicionista, poeta e jornalista. Por isso, ainda na elaboração de nosso projeto de pesquisa percebemos que estávamos diante de um sujeito multifacetário e que não conseguiríamos dar conta de lançar nosso olhar sobre tudo o que fez e o que produziu. Assim, decidimos lançar nosso olhar sobre a prática pedagógica de Francisca Clotilde, visto que sua atuação nesse sentido suscitou dúvidas que não foram respondidas com as pesquisas que tivemos acesso. Desse modo, nossa pesquisa buscou ressignificar a prática pedagógica de Francisca Clotilde no Externato Santa Clotilde, instituição fundada por ela em Fortaleza, Baturité e em Aracati, em momentos distintos de sua trajetória;

49 Acesso ao acervo a partir do link: <https://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

partindo da problemática: Como era a prática pedagógica de Francisca Clotilde no Externato Santa Clotilde?

Viu-se, contudo, que o estudo dessa prática pedagógica realizada no Externato Santa Clotilde não poderia ser dissociado das concepções recebidas por ela em sua formação e da sua experiência como professora na Escola Normal Pedro II, até ela fundar a sua escola e imprimir a sua pedagogia. Entendemos, assim, amparados em Almeida (2008), que tanto a escrita como a sua profissão formam um projeto de uma vida inteira; ambas assumindo um caráter educativo.

Francisca Clotilde estudou no Colégio Imaculada Conceição, concluindo seus estudos em 1880, quando recebe aos dezessete anos o diploma para lecionar. Nessa instituição consideramos que recebe as primeiras concepções de educação que vai aderir em sua prática pedagógica, no entanto, deixa clara a rejeição ao regime de internato realizado nessa instituição, ao fundar, posteriormente um externato. Além disso, ao invés de propor um ensino só para meninas, propõe desde o início, uma escola de ensino misto, onde meninas e meninos compartilhavam do mesmo ambiente.

O Colégio Imaculada Conceição é uma das instituições de ensino de Fortaleza mais antigas, e que existe até os dias atuais. Fundada em 1865, teve como objetivos iniciais abrigar e educar meninas órfãs que deveriam além de receber educação, aprender atividades úteis (ao lar). Em pouco tempo, estendeu seu público, passando a receber “moças de família”, o que fez com que mudasse

de endereço em 1867, saindo assim da Rua Formosa, número 28 e 30 para a Avenida Santos Dumont, número 55, onde permanece até os dias atuais.

Meyer (2015), em seu estudo sobre o Colégio Imaculada Conceição defende que a instituição dirigida pelas Irmãs de Caridade na verdade não era uma casa de acolhimento, mas que a mesma fortalecia a noção de gênero a que as meninas deveriam obedecer. Segundo ela, nesse lugar as normas de devir e agir pulsavam intensamente, associadas à simbologia culpaminosa que a religião tem; e ressalta que a moral era excessivamente trabalhada para que elas soubessem a exata dimensão dos prejuízos que teriam se violassem as regras.

Após concluir seus estudos no Colégio Imaculada Conceição, Francisca Clotilde presta exame para professora de primeiras letras, defendendo uma dissertação sobre a sintaxe, conforme aponta Mota (2007, p. 19) que “Aos 09 de junho de 1882, Francisca Clotilde foi nomeada para a 2ª cadeira do sexo feminino da Capital cearense, através de Portaria assinada pelo então presidente da Província do Ceará, o Bacharel Sancho de Barros Pimentel.” Posteriormente, em 1884 presta concurso para a Escola Normal Pedro II, cuja aprovação a coloca como primeira professora concursada daquela instituição.

O ensino na Escola Normal era laico, se contrapondo ao ensino confessional aplicado no Colégio Imaculada Conceição. A sua base curricular era propedêutica, tendo como objetivo o domínio de conhecimentos universais. Sua criação, amparada pela lei provincial nº

1790 de 28 de dezembro de 1878, só veio se concretizar em 1881, funcionando em Sala Anexa ao Liceu. Instalando-se em sede própria, em 1884 abre concurso para professores, no qual a professora presta exame, sendo “aprovada com distinção” (O CEARENSE, 19 de março de 1884). Em pouco tempo torna-se diretora da Ala Feminina, cuja função vai exercer até 1890 quando pede demissão e, logo em seguida, funda o seu Externato. Consideramos que a professora se beneficiou da soma dessas experiências para fundar o Externato Santa Clotilde.

Utilizando como fonte Raimundo Girão (1956), apontamos que o Externato Santa Clotilde foi fundado em 15 de janeiro de 1891 pela professora Francisca Clotilde, em Fortaleza, localizada na Praça Marquês de Herval⁵⁰, número 6, com o mesmo programa do Curso Anexo à Escola Normal, funcionando das 11 às 3/2 da tarde. Consta-se que frequentavam a sua escola o total de 52 alunos, sendo 6 do sexo masculino e 46 do feminino (MENEZES, 1992).

O remate do Externato Santa Clotilde em Fortaleza pode ter sido motivado por dificuldades financeiras, conforme relato da professora que encontramos em seu diário de 1894 ao escrever: “Como tem sido difícil trabalhar e morrer noite e dia, o que ganho apesar de ser muito favorável não chega nem ao menos para socorrer às necessidades mais urgentes.” Mas encontrava nos filhos a motivação para prosseguir: “No meio de meus trabalhos,

50 A antiga Praça Marquês de Herval passou a chamar-se de Praça José de Alencar em 1º de maio de 1919, em homenagem ao escritor cearense. Atualmente o prédio da antiga Escola Normal foi tombado, é onde funciona a sede do IPHAN em Fortaleza, com uma ampla biblioteca aberta à população.

quando o desânimo se apodera de mim, quando me sinto prestes a esmorecer, o amor que voto a meus filhos me conforta e me dá estímulo para prosseguir na luta”.

Em sua dissertação, Almeida (2008) aponta também que pode ter sido motivada por um surto de tuberculose e outras epidemias que atingiu a capital nos últimos anos do século XIX. Acrescenta-se a isso o fato de Francisca Clotilde ser uma mulher que, casada aos dezotoitos anos, fora deixada pelo marido, em seguida conhece e passa a viver com um professor, Antônio Duarte Bezerra, com quem tem quatro filhos: Maria (1889), Antonietta Clotilde (1890), Aristóteles (1891) e Arquimedes (1892); vindo a sobreviver destes apenas Antonietta Clotilde e Aristóteles Bezerra. Ou seja, a professora passa a figurar nas situações de mulher abandonada e amasiada, status que não eram bem vistos para a sociedade daquela época e logo depois em 1893, com a morte de seu companheiro, enquadra-se na condição de mãe solteira.

Posteriormente, Francisca Clotilde vai fundar novamente o Externato em Baturité e depois em Aracati. Mas antes tem uma curiosa passagem por Redenção, onde vai reencontrar com o primeiro marido, Francisco de Assis Barbosa Lima, e com ele tem dois filhos: Ângela Clotilde e Tertulina, dessas só sobrevive a primeira.

No final do século, instalada em Baturité, especificamente na comunidade de Calaboca, atual Aracapé, abre o Externato Santa Clotilde, funcionando aí por mais ou menos dez anos, até o ano de 1908. Mota (2007) aponta nomes de alguns alunos da professora, em Batu-

rité, que se tornaram célebres, a saber: o ex-ministro Dr. Walter Falcão, o poeta Vasco Benício, autor de *Harpejos* (1907), obra que foi prefaciada por ela e Mário Linhares.

Nessa cidade, a filha Antonietta Clotilde junto à prima Carmem Taumaturgo funda a revista *A Estrella* (1906-1921), que tinha objetivos literários e educativos. Nesse ousado periódico Francisca Clotilde participou apenas como colaboradora, mas estima-se que pela influência literária que tinha foi quem estabeleceu pontes com escritores de todo o Brasil, fazendo com que a mesma adensasse assinantes e leitores a nível nacional, e para além-mar, se considerarmos que a poetisa Júlia de Gusmão, de Portugal, colaborou com a revista por pelo menos dois anos, entre 1910 e 1911, conforme verificado por Almeida (2008). Além disso, encontramos em nossa leitura de edições da revista uma nota da Princesa Isabel, a redentora, que agradece pelos números da revista que lhes foram enviadas e um soneto dedicado à memória de D.Luiz d'Orleans, remetidos ao Castelo d'Eu, na França, o que revela a projeção e as pretensões de internacionalização das redatoras.

Em 1908 é convidada a residir em Aracati por pessoas de destaque naquela cidade, com o objetivo de lá instalar o seu Externato (MOTA, 2007). Aí a escola é inaugurada em 9 de março de 1908, instalada na Rua do Comercio, número 97, mesmo endereço do casarão onde vivia Francisca Clotilde com o filho Aristóteles e as filhas Antonietta Clotilde e Ângela Clotilde; a família toda lecionava na escola, mas em nossa pesquisa encon-

tramos também a presença de uma professora de piano, numa seção de aniversariante no Jornal *Folha do Commercio*, em 18 de junho de 1911, na qual parabeniza a “[...] sra. D. Lica Gurgel, talentosa maestrina, que alguns tempos residiu nesta cidade, como professora de piano no acreditado Externato Sta. Clotilde.”

O estandarte do Externato Santa Clotilde trazia escrito “Deus, Pátria e Dever”, que representam os pilares da educação na concepção pedagógica de Francisca Clotilde. Ou seja, Deus em primeiro lugar, pilar do qual depreendemos que a moral da religião católica era a base de toda a rotina no interior da escola. O próprio nome da escola revela a adesão ao ensino religioso confessional, adotando Santa Clotilde para o nome da instituição e como padroeira.

Em segundo lugar, a sua pedagogia priorizava a Pátria, que conforme Oliveira (2012) foi um ideal incorporado na definição de um caráter nacional no período pós-1889. Nesse momento os valores religiosos se adequam ao científico, entendendo a família como base para o desenvolvimento de uma organização moral da sociedade. Tal ideal desemboca no ideal de Dever. No Ceará, segundo o mesmo autor, as práticas de uma liturgia cívica em substituição do ritualismo religioso reforçaram a necessidade de oferecer um código de identificações que pudesse exprimir o caráter regional e a inserção dessas características no âmbito nacional.

Em nossas análises verificamos que a professora inovou ao utilizar a arte dramática em sua escola. Em

vários registros nos periódicos consultados, encontramos notícias de eventos ocorridos na cidade e fora dela, onde foram encenados dramas, muitos deles de sua autoria. Observando as edições do jornal *Folha do Comercio* identificamos ocorrências de eventos os quais participou a professora com os alunos com apresentações teatrais. No dia 4 de junho em comemoração a festa da padroeira da escola, suas alunas apresentaram-se “perante um seleto grupo de pessoas do meio social algumas peças que muito agradaram.” O aniversário do quinto ano da revista *A Estrella* também foi palco para representações “de comédias, monólogos e cancionetas, em que se exibiram algumas alunas do Externato Santa Clotilde, em um improvisado palco erguido no pavimento térreo do palacete do Dr. Jose Leite Barbosa”.

A escola formou por vinte e sete anos grande parte dos jovens aracatienses, fechando suas portas somente em 1935, após o falecimento de sua fundadora. Quanto aos motivos para esse término verificamos em nossa pesquisa que ficaria difícil para Antonietta Clotilde continuar sem a mãe a aguilhoar o Externato, tendo em vista que nesse período na cidade surgiram outras instituições privadas, como o Instituto São José, da ordem das Ursulinas. Quanto a isso, a tradição oral da família conta que Francisca Clotilde ficou muito chateada com o amigo pessoal, Dr. Eduardo Dias, pois foi ele quem pediu a presença das ursulinas na cidade, e que, inclusive, passava de casa em casa convidando aos pais que matriculassem suas crianças e jovens, o que fez com que ela perdesse público.

De fato, verificamos no site do Instituto⁵¹ que foi o Dr. Eduardo Dias que mediou a instalação do Instituto São José em Aracati, e a amizade da professora com o médico e beletista pode ser confirmada em periódicos locais, pois era comum escreverem poemas dedicados um ao outro.

Acrescenta-se também o surgimento dos Grupos Escolares, que podem ter impressionado na cidade de Aracati com uma proposta de ensino mais inovadora, apresentando-se com uma organização escolar e sistema pedagógico mais complexos. Santiago (2017) revela que o Grupo Escolar de Aracati foi instalado inicialmente na Rua Coronel Alexanzito (antiga Rua do Comercio), número 484⁵², em 1923, na mesma rua onde funcionava o Externato, o que, certamente, gerou uma disputa pelo público estudantil. A autora utilizando como fonte o Almanaque do Ceará (1923) informa que o Grupo contava com sete classes e 240 alunos matriculados.

Memórias de uma prática pedagógica em Aracati

O município de Aracati apresenta-se com um rico patrimônio histórico e cultural, sendo o seu Centro Histórico tombado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) desde 2000. Em nossa pesquisa de campo nessa cidade tivemos a sensação de voltar

51 Disponível em: <https://www.institutosaojosearacati.com.br/index.php/pt/pages/about-us>. Acesso em: 02 jun. 2019.

52 O lugar onde funcionava o grupo escolar atualmente está conjugado com o edifício onde funciona a Prefeitura.

ao passado, ao andar por suas ruas de pedra, ao observar sua arquitetura, prédios e casas com estruturas do século XVIII e XIX. Certamente, essa experiência de deslocar-se e sentir o que o lugar tem a dizer nos proporcionou aprendizados que livro algum poderia ter proporcionado.

Destaca-se que a cidade de Aracati é conhecida como cidade dos bons ventos. Chama a atenção pela beleza natural de suas praias e pelo seu tradicional carnaval. No passado sofreu bastante com inúmeras cheias do Rio Jaguaribe, contudo depois da última cheia de 1985 construíram um dique de proteção, separando a cidade do rio que lhe deu origem. Em conversa com a família da professora, a mesma informa que hoje em dia teríamos muito mais registros de Francisca Clotilde não fosse a cheia de 1924 que inundou o Aracati, alastrando tudo e levando junto documentos e registros familiares.

No Acervo de Rosângela Ponciano tivemos acesso a um rico material: edições da revista *A Estrella*, revista *A Quinzena*, primeira e segunda edição do livro *A Divorciada*, romance da escritora publicado em 1902, uma dissertação de mestrado de Raimundo Leontino Leite Gondim Filho, intitulada “*A cronista Francisca Clotilde: invadindo os camarins*” (1995), o livro de Luciana Almeida “*A Estrella: Francisca Clotilde e literatura feminina em revista no Ceará [1906-1921]*”, diário de Francisca Clotilde, datado de 1894 e fotografias diversas da professora com várias turmas do Externato, em Aracati.

Observamos em nossa investigação que grande parte dos registros que se têm sobre Francisca Clotilde de-

ve-se a seus familiares que se encarregaram de guardar as suas memórias; além disso, muitos deles, também trilharam os mesmos caminhos da professora, exercendo atividades nos âmbitos da educação, da literatura e das artes.

Aristóteles Bezerra nasceu em 29 de maio 1891 na cidade Fortaleza, filho de Francisca Clotilde com Antônio Duarte Bezerra. Em Aracati funda o jornalzinho “O Sol”, a exemplo da irmã que fundara a revista “A Estrella”. Quando jovem retorna à Fortaleza, onde continua a dedicar-se ao periodismo e à educação, passando a ocupar em 1942 o cargo de inspetor escolar acadêmico.⁵³

Antonietta Clotilde nasceu em 04 de abril de 1890, em Fortaleza; é filha da professora com Antônio Duarte Bezerra. Aos quinze anos fundou a revista *A Estrella*, em Baturité, que posteriormente com a mudança da família passa a ser editada em Aracati. Era também poeta, cuja produção está espalhada na revista fundada por ela. Tal revista era para ela “como um filho muito amado, sem o qual a vida perderia o seu completo sentido”, foi o que ocorreu quando em 1921, por motivos financeiros parou de circular a revista. Logo em seguida sofre outras duras perdas, a da mãe e do Externato Santa Clotilde. “Sofrendo de privações financeiras, Antonietta foi obrigada a deixar o casarão do Externato. O mesmo que lhe serviu de inspiração; aquele que mantinha junto a si as mais vivas lembranças da História das Clotildes”.⁵⁴

53 Disponível em: <http://solardasclotildes.blogspot.com/search/label/Arist%C3%B3teles%20Bezerra>. Acesso em: 12 maio 2019.

54 Disponível em: <http://solardasclotildes.blogspot.com/search/label/Antonietta%20Clotilde>. Acesso em: 12 maio 2019.

Ângela Clotilde nasceu em Redenção, em 19 de dezembro de 1897; filha da professora com Francisco de Assis Barbosa Lima, que figura como uma das maiores educadoras da história do Aracati, atuando desde quatorze anos como professora, iniciando na escola de sua mãe. Seu primeiro marido, Raimundo Pagels de Castro, morreu em acidente automobilístico, conforme verificamos em nota de falecimento que encontramos no jornal, *O Imparcial*, de 13 de dezembro de 1927; deixando-a com duas filhas, Angeluce e Angelize. Em 1929, casa-se novamente, com Antônio Bernardo de Souza, com quem tem Almério Flávio, Francisca Clotilde Neta, Antônio Fernando, Alice Madalena, Almeri Mirtes, Maria Madalena, Régis Bernardo de Souza e Aldeize Mary.

Desses filhos, tivemos contato com Aldeize Mary, nascida em 13 de março de 1932 e que também se tornou professora e casou-se com José Ponciano, outra família de muito relevo em Aracati. Ambos tiveram cinco filhos: Netinho Ponciano, Ângela Ponciano, Rosemary Ponciano, Fernando Ponciano e Rosângela Ponciano. Hoje, aposentada, vive com a filha Rosângela Ponciano.

Régis Bernardo de Souza também tem sua história inserida na educação e na cultura local. Neto de Francisca Clotilde, deixou em Aracati um legado educacional que permanece até os dias atuais. A cidade tem uma escola pública que leva o seu nome, situada na mesma rua e bem ao lado de onde funcionava o Externato Santa Clotilde. É considerada uma das escolas mais tradicionais de Aracati.

Em nossa visita à cidade nos deparamos com a Escola Professor Régis Bernardo, da qual não sabíamos da existência, mas sabíamos que o homenageado era neto de nosso sujeito. Conversamos com o atual diretor, Almério Flavio de Souza Lobo, que é sobrinho de Régis Bernardo, o qual revela que o tio dedicou a sua vida à educação, deixando na cidade uma escola que hoje é considerada um patrimônio local. Vimos que Régis Bernardo fundou o Externato Kennedy, em 1965, onde utilizava uma pedagogia parecida com a do Colégio Marista – onde trabalhara de 1959 a 1976 - embasada no amor de Jesus e ajudando de forma mais objetiva aos menos favorecidos. Depois de seu falecimento o Externato passou a se chamar Escola Professor Régis Bernardo, em sua homenagem.⁵⁵ O diretor acrescenta em sua fala que considera o Externato Kennedy como uma árvore frutífera que deu frutos. Quanto a isso, analisamos essa árvore como um fruto plantado lá atrás por Francisca Clotilde com a fundação de sua escola, com o exemplo dado e seguido pelos filhos que se tornaram educadores e continuaram a disseminar os ensinamentos da mãe.

Em nossa pesquisa de campo identificamos reminiscências da prática pedagógica de Francisca Clotilde na educação e na cultura de Aracati nos dias atuais, a qual a primeira que apontamos é a própria atuação dos descendentes que atuaram ou atuam na educação e na cultura local, pois estes, em sua maioria, tornaram-se professores, poetas, jornalistas, escritores e artistas.

⁵⁵ Disponível em: http://regisbernardo.blogspot.com/2014/08/fundador-da-escola_6.html. Acesso em: 10 jun. 2019.

A segunda que apontamos é o Externato fundado pelo neto, Régis Bernardo, que mesmo após seu falecimento, a escola passa a ser pública, levando seu nome como forma de homenageá-lo pela sua profícua contribuição à educação aracatiense. A escola é considerada uma das escolas mais tradicionais da cidade.

A terceira que mencionamos é o Teatro Francisca Clotilde, que leva seu nome em reconhecimento da sua importância como incentivadora da arte dramática na cidade. Este está localizado na Rua Coronel Alexanzito, número 697. Verificamos que o teatro foi inaugurado em 1925 com o nome Theatro São José, apresentando-se como uma arquitetura moderna, edificado que foi pelo Circuito Operário. Em 1933 recebe uma reforma, passando a ser chamado de Cineteatro São José, cuja solenidade de inauguração ocorreu no dia 15 de outubro de 1933, da qual verificamos que na ocasião foram lidos telegramas de felicitações, entre os quais citam o telegrama de Francisca Clotilde, de acordo com notícia encontrada no *O Legionário*. Em 26 de janeiro de 2018 foi reinaugurado levando o nome de nosso sujeito.

Ainda nesse cenário de reminiscências, destacamos a Associação Solar da Clotildes, fundada com o objetivo de manter viva a memória das Clotildes: Francisca Clotilde, Antonietta Clotilde e Ângela Clotilde. É um local de encontro e de promoção da cultura, que tem como presidente Rosângela Ponciano, bisneta de Francisca Clotilde, também professora, poetisa e musicista. Na Associação ocorrem palestras, celebrações, exibição de filmes,

lançamento de cd's, livros e demais eventos promovidos para a comunidade.

Estas são algumas reminiscências ou memórias que apontamos como enraizadas na educação e na cultura de Aracati, o que revela que uma prática pedagógica não se extingue com o findar de sua estrutura física. No caso de Francisca Clotilde, a sua prática pedagógica pôde ser ressignificada por meio dos partícipes da história, alunos, alunas, filhos e amigos, pelas fontes hemerográficas que muito nos revelaram, visto que no referido período tudo passava pelo crivo da imprensa, pelo registro pessoal de seu diário e pelas fotografias da professora guardada de geração em geração. Assim, em nosso estudo percebemos um legado deixado por Francisca, que mesmo passado um século de sua chegada nessa cidade, o seu nome ainda é conhecido do mais velho ao mais jovem.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo mostrar as reminiscências da prática pedagógica de Francisca Clotilde encontradas na educação e na cultura de Aracati. Todas essas memórias falam de uma mulher, inserida num contexto onde o patriarcado era quem ditava as posições sociais, sendo a mulher encarregada das coisas do lar e vocacionada à maternidade. Essa mulher, contudo, olvidando-se dessa condição feminina tornou-se a primeira professora concursada da escola normal Pedro II, tornou-se diretora da Ala Feminina dessa mesma

instituição e progride paulatinamente em sua carreira profissional, chegando a fundar a sua própria escola em três cidades do Ceará. Em sua vida pessoal, casa-se aos dezoito anos, sendo em pouco tempo abandonada pelo marido. Posteriormente, no exercício do magistério e envolvida nas lides jornalísticas e abolicionistas, conhece o professor Antônio Duarte Bezerra, com quem passa a dividir a sua vida e tem com ele dois filhos e duas filhas, dos quais sobreviveram apenas dois: Antonietta Clotile e Aristóteles Bezerra. Após a morte de seu companheiro, muda-se para Redenção, onde reencontra o primeiro marido e com ele tem duas filhas, Ângela Clotilde e Terulina, destas sobrevivendo apenas a primeira. Biografia de uma mulher que rompe com padrões preestabelecidos e mesmo assim obteve prestígio social, como pudemos observar nos escritos sobre ela nos jornais e revistas da época. Na literatura era enaltecida, e na educação sua pedagogia atraía moças e rapazes da elite aracatiense para a sua escola.

O Externato Santa Clotilde foi fundado em Fortaleza, em 1891 pela professora Francisca Clotilde, promovendo um ensino misto atraindo um número considerável de 52 alunos. Em Baturité instalou a instituição também na modalidade de ensino misto, mais um pioneirismo da professora no interior do Ceará no início do século XX. A pesquisa apontou um grupo de intelectuais que foram formados pela professora na localidade de Calaboca, atual Aracapé, local onde instalou-se com a família no maciço de Baturité. Na cidade de Aracati o Exter-

nato funcionou de 1908 até 1935, ano de falecimento da professora. Aí foi considerada a melhor escola da região jaguaribana, promovendo um ensino misto. A instituição tinha como lema: “Deus, Pátria e Dever”, que são os pilares da pedagogia de Francisca Clotilde. Ressalta-se a educação moral como prioridade e a valorização da arte dramática em sua prática pedagógica.

Conclui-se que a prática pedagógica de Francisca Clotilde deixou reminiscências que estão inseridas na educação e cultura de Aracati, que podem ser verificadas por meio da atuação local de seus descendentes, pela presença da Escola Régis Bernardo de Souza, que a exemplo da avó, fundou uma instituição escolar privada, o Externato Kennedy, funcionando nessa cidade por quarenta anos, que após a sua morte passa a ser pública municipal mudando também de nome para homenageá-lo em função de sua relevância para a história da educação aracatiense. Podem ser verificadas também a partir do Teatro Francisca Clotilde, reinaugurado em 2018, levando o seu nome em homenagem a sua contribuição para a arte dramática na cidade. E também pela existência da Associação Solar das Clotildes, fundada com o intuito de preservar a memória das Clotildes. São algumas memórias que identificamos e apontamos como enraizadas na educação e na cultura local de Aracati.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. **Francisca Clotilde e a Palavra em Ação (1884-1921)**. 2008. 273f. Dissertação (Mestrado em História Social)-Departamento de História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2911>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GIRÃO, R. **Educandários de Fortaleza**. Imprensa Universitária de Fortaleza, 1956.

MENEZES, A. B. **Descrição da cidade de Fortaleza**. Fortaleza: UFC, 1992.

MEYER, L. M. A. N. **Problemas de gênero: resistências e transgressões das Marias de Rachel de Queiroz**. 158f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em: <https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/124052/000829770.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jun. 2018.

MOTA, A. C. **Francisca Clotilde: Uma Pioneira da Educação e da Literatura no Ceará**. Fortaleza: Canindé: 2007.

OLIVEIRA, A. L. Uma Pátria Chamada Ceará: História, civismo e republicanismo. In: CAVALCANTE, M. J.M.; HOLANDA, P. H.C.; QUEIROZ, Z. F. de. *et al.* **História da Educação: república, escola, religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.p.136-164.

SANTIAGO, Z. M. P. **Arquitetura e instrução pública: a reforma de 1922, concepção de espaços arquitetônicos e formação dos primeiros grupos escolares no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL E FORMAÇÃO HUMANA: ROMPENDO OS GRILHÕES

Stephanie Barros Araújo
Raquel Pereira de Moraes
Pedro Rafael Costa Silva

Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (EMIR SADER, prefácio a obra *Para Além do Capital*, de István Mészáros, 2008, p. 16).

Partindo desta provocação feita por Emir Sader no prefácio da obra *Educação para além do capital* de Mészáros, somos convidados a repensar sobre em que tipo de sociedade nós vivemos e como se desdobra o complexo da educação na atual conjuntura do capital. É importante termos a clareza como aponta Mészáros (2008, p. 25) de que a educação é inconcebível sem uma concomitante transformação tanto do quadro social, quanto das práticas educacionais pertencentes à sociedade. Sob esta perspectiva, a educação deve cumprir sua vital e histórica função de mudança, e isto somente poderá ser possível com a ruptura dos grilhões criados pelo capital. É impossível uma mudança radical, da raiz, sem a destruição do sistema econômico capitalista, posto que o capital é

irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível* (MESZÁROS, 2008, p. 27).

Pensemos nas seguintes questões: O que é educação? Como educar? Para quem educar? Educação é o mesmo que formação humana? Como formar o homem de forma integral? Teria a definição de como educar e formar o ser humano de modo que essa ideia perdurasse por toda a nossa existência e de nossos descendentes?

De acordo com TONET (2006, p. 6), a educação deveria formar o homem integral. De modo geral,

[...] cabe a ela, aqui conceituada num sentido extremamente amplo, a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano (TONET, 2006, p. 7).

Para que esse tipo de educação seja posta para o indivíduo, é necessário que a sociedade seja moldada em outros ideais. Dentro de uma sociedade capitalista, tais objetivos não seriam possíveis de serem concretizados, pois esse tipo de ensino irá contra o que é defendido pelo sistema. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. (TONET, 2006, p.5)

No que tange a educação e a formação humana, os dois apesar de deverem caminhar em conjunto, não podem ser entendidos como iguais. Na teoria pedagógica tradicional, veremos que o contrassenso entre o ser e o

dever ser é algo natural, não podendo ser eliminada por completo da condição do ser humano. Entretanto, a busca por melhorias poderá ser o caminho mais viável para harmonia do ideal e a realidade na qual estamos inseridos.

A ideia de formação humana pode ser entendida mais claramente em sua gênese através da palavra grega *Paideia*, talvez por que esta seja a que mais exprimiu o real caráter do que seja o desenvolver no homem, aquilo que lhe era específico por natureza: o espírito e a vida política. Contudo, esse tipo de formação era exclusividade apenas dos cidadãos⁵⁶.

Esse tipo de formação, entretanto, era unilateral, uma vez que o cultivo do espírito era sempre privilegiado, mesmo quando se acentuava a necessidade de formar o corpo e o espírito, a ênfase está na formação do último. Não havia a necessidade de trabalhar o corpo, já que as tarefas que requeriam tal preparo era destinadas apenas aos considerados de condição inferior. Com o advento do capitalismo, esse cenário se transforma e ocorre uma inversão entre trabalho e formação cultural.

Quando o capitalismo entrou em cena, houve uma profunda mudança nessa ideia da formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como a atividade principal. Não, porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias, e especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro. (TONET, 2006, p. 2).

⁵⁶ Homens livres, nascidos nas cidades, proprietários de terras, e que formavam assim a aristocracia rural. Vale ressaltar que mulheres e crianças não eram tidas como cidadãs.

Para a lógica capitalista, a formação cultural seria como “a cereja do bolo” dentro da acumulação da riqueza material. Com a sociabilidade capitalista, a centralidade do trabalho abstrato⁵⁷ nos permitirá entender que a formação cultural/espiritual estará subordinada aos imperativos da produção da riqueza, havendo por isso, a barreira na construção de uma autêntica formação humana integral.

Partindo do ponto de vista histórico, na sociedade primitiva, antes da criação das classes sociais, a formação e tudo que era adquirido materialmente e espiritualmente pelo grupo eram igualmente divididas para todos os membros. Todavia, todas essas fontes eram precárias e limitadas, assim como, a própria limitação de desenvolvimento dos indivíduos, de modo que, aos poucos, o repasse de tais condições materiais e espirituais eram destinadas aos que obtivessem maior destaque e astúcia. Assim, com o surgimento da sociedade de classes,

[...] produziu um duplo efeito na história da humanidade. Por um lado, possibilitou um desenvolvimento muito rápido das forças produtivas e também da riqueza espiritual. Por outro lado: a divisão da sociedade em classes excluiu a maioria da população do acesso a riqueza acumulada pela humanidade. O que fazia com que essa massa ficasse confinada a um nível muito próximo da animalidade. (TONET, 2006, p. 3-4).

57 “A economia nacional considera o trabalho abstrato como uma coisa; o trabalho é uma mercadoria: se o preço é alto, a mercadoria é muito procurada; se é baixo, [a mercadoria] é muito oferecida; como mercadoria, o trabalho deve baixar cada vez mais de preço: o que força a isso é em partes a concorrência entre capitalista e trabalhador, em parte a concorrência entre trabalhadores.” (MARX, 2009, p. 36).

Os sistemas econômicos anteriores ao capitalismo proclamavam a naturalidade na existência de uma sociedade de classes e que estas estivessem regidas por uma condição desigual de sobrevivência. Fala-se do direito de todos a uma formação integral, no entanto, exclui-se a maioria, e maior contradição está na formação integral (espiritual/cultural/intelectual), sendo que esta inclui a formação do trabalhador para atender as demandas do capital.

A força de trabalho será posta como uma mercadoria, onde seu proprietário, o trabalhador assalariado, a venderá para o capital, pois, necessita sobreviver, e não conseguirá mais separar sua vida do trabalho, e principalmente, não se reconhecerá como sujeito do processo⁵⁸. Marx, em *Trabalho Assalariado e Capital* (2006, p. 36-37), trará de modo sucinto o sentimento do trabalhador perante o momento de produção.

[...] a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E esta atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. [...] A vida para ele, começa quando termina essa atividade, à mesa, no bar, na cama. As 12 horas de trabalho não têm, de modo algum, para ele, o sentido de tecer, de fiar, de perfurar, etc., mas representam unicamente o meio de ganhar o dinheiro que lhe permitirá sentar à mesa, ir ao bar, deitar-se na cama.

58 "A elevação do salário desperta no trabalhador a obsessão do enriquecimento [típica] do capitalista que, contudo, ele apenas pode satisfazer mediante o sacrifício de seu espírito (*Geist*) e de seu corpo. A elevação do salário pressupõe o acúmulo do capital, e conduz a ele. Toma, portanto, o produto do trabalho cada vez mais estranho perante o trabalhador" (MARX, 2009, p. 27).

Parafrazeando com Marx (2011, p. 25), os homens fazem sua própria história. No entanto, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois estes não escolheram as circunstâncias sob as quais estas lhe foram apresentadas. Apesar disso, a mudança de como as mesmas mediações estão sendo concebidas também se encontra somente ‘nas mãos’ dos homens. Tendo em vista esta circunstância, qual a razão da construção de um mundo tão desumano? E se assim é, como os mesmos agentes não conseguem reverter tal sistema desigual que eles mesmos formaram, construindo uma sociedade autenticamente humana? O homem, e apenas ele, é o responsável por sua própria miséria. Ele construiu suas alienações e continua a perpetuá-las. E esta por sua vez, trata como mercadoria o que deveria ser humano, sendo assim, coisa não é gente. A reificação⁵⁹ é algo concreto e presente, perpassando todas as sociedades já existentes. É imprescindível que haja o quanto antes uma revolução de todos os homens, compreendendo que como ponto de partida,

[...] a revolução comunista não é uma realização necessária e inevitável do processo histórico (como tanto afirmavam o “marxismo vulgar” e o stalinismo), mas sim um ato de afirmação do ser humano que se emancipa e se liberta: que se emancipa porque estará se livrando das alienações capitalistas; eu se liberta porque objetivará uma finalidade essencialmente humana e, ao mesmo tempo, possível no quadro histórico atual.” (LESSA e TONET, 2008, p. 116).

59 “Reificação é, portanto, o desenvolvimento de relações sociais que apenas contemplam aquilo que, no indivíduo, pode ser comprado e vendido: sua força de trabalho.” (LESSA e TONET, 2008, p. 67).

Ao tocar na relação educação e trabalho, implica trazer à luz da questão as categorias: sociedade – entendendo que o trabalho é um ato social; a linguagem – tendo esta como consequência da atividade social, não importando a forma, apenas observando a fala desde o primeiro momento do trabalho; e a própria educação – admitindo que diferentemente de outros animais, nós como seres humanos, não nascemos geneticamente determinados a realizar atividades vitais a nossa sobrevivência, necessitando aprender o que temos que fazer. O trabalho estará ligado fortemente à teleologia. Em *Marxismo e Educação*, Tonet, fará uma sucinta distinção desta relação apontando que,

[...] trabalho é a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Só ele tem a função social de produzir os bens materiais necessários à existência humana. A educação, por sua vez, é a mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho. (TONET, 2011, p. 9).

Com a chegada do capitalismo, a educação se organiza de modo a estruturar seus métodos e conteúdos as novas demandas. Assim como a divisão social dos indivíduos em classes, esta terá a aceitação e a naturalidade de suas desigualdades. O intrigante é que a justificativa para o desastre na formação integral do indivíduo na conjuntura do capital é direcionada para outros fatores, como a má distribuição de rendas, a falta de recursos e o desinteresse da classe trabalhadora. No entanto, estes são apenas pontas de um grande *iceberg* que constitui o capitalismo.

A burguesia encontra-se determinada em uma “contradição insanável” como apregoa Tonet (2011), compreendendo que a própria forma de trabalho que lhe dá origem, é o mesmo que leva a produção e reprodução da desigualdade social a qual estamos cometidos. Simultâneo a autorreprodução do capital por meio da exploração e apropriação do trabalho alheio, a reprodução do capital lhe exige uma instauração da igualdade formal. No âmbito da educação, existe muita contradição e problemática entre o discurso e a realidade objetiva, primeiro porque exigisse uma formação integral, pautada na participação, na liberdade, na cidadania e na criticidade dos indivíduos presentes no grupo. Contudo, não é permitido aos sujeitos do processo os devidos elementos para tal postura.

Ao se discutir formação integral, deve-se pôr em evidência as raízes das desigualdades sociais, e poderíamos ir mais longe nesse ponto, destacando que sem uma postura radical, contrapondo-se a lógica do capital, de modo algum, poderá se contribuir a favor de uma sociedade justa que tanto se conclama. Nada obstante, não é apenas a economia que está mergulhada no caos da crise estrutural, mas a própria humanidade, que se deforma numa intensidade avassaladora.

A condição de uma educação como “a redentora” dos problemas da humanidade, em suma, a escola que é oferecida a classe trabalhadora, está longe da emancipação, e ao contrário do que se espera, resultará no que Tonet (2006) intitula de *escravidão moderna*, atendo-se

ao fato de que dela espelha-se apenas a exploração do homem pelo homem, e mais, a escola como instrumento de formação do indivíduo atende exclusivamente aos interesses da minoria. A emancipação plena somente será possível quando o homem como ser social descortinar as aparências existentes, e perceber que a integralidade da educação está em ir para além do capital e seus instrumentos, implicando assim, em um compromisso da sociedade com a luta pela construção de um outro modelo de sistema. Como já diziam Marx e Engels em *Manifesto Comunista* (2010), “Proletários de todos os países, unidos!”. O sucesso da revolução está nas mãos da maioria, a classe trabalhadora.

A educação como um influente instrumento ideológico das ideias da classe dominante, e, sobretudo, meio de reprodução social sob a égide do capital, acaba por ultrapassar os limites das paredes escolares, e disseminar certezas, em que temos inserido, não uma luta da classe trabalhadora de simples ordem técnica, mas uma discussão que vai para além de conteúdos reproduzidos. Vincular um ensino pautado na cidadania não significa o mesmo que formar o indivíduo humanamente.

Tonet (2006) traz a luz da questão, que a luta em prol de uma sociedade plenamente emancipada somente terá seu desenrolar em situações extremamente adversas, no qual, o capital não poderá exercer seu domínio absoluto, sob pena de se autodestruir. Com isso, Marx e Engels (2007), abordará que,

O problema sobre se é possível atribuir o pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim *prático*. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente *escolástico*. A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocadas acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como *prática revolucionária*.

A situação da educação e da formação é bastante crítica e isso não é recente. Cada vez mais o Estado precariza o tipo de ensino dado à classe trabalhadora, e oferece apenas o que lhe é vital a sobrevivência, ao passo que exige que se desenvolvam competências para o mercado de trabalho. Custeia-se apenas o que gera lucro, e dada às circunstâncias, como conscientizar para luta os indivíduos, se a escola muitas vezes poda seus professores e conseqüentemente alunos, que crescem e reproduzem conceitos vistos outrora? Marx (2007, p. 44) já ratificava que, quanto menor era o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menores seriam os custos de produção do operário, menor seria o preço de seu trabalho, de seu salário. “O preço do seu trabalho será, portanto, determinado pelo preço dos meios de existência necessários. Diante de toda essa situação como aponta Mészáros (2008, p. 27) acerca da limitação de uma mudança educacional radical às margens das correções inte-

resseiras do capital, e conseqüente abandono, consciente ou não, do objetivo de uma transformação social qualitativa, o complexo educacional também se torna responsável por uma contínua fixação de valores no interior do pensamento dos indivíduos, fazendo-os interiorizarem as pressões externas do capital. Mészáros em *A teoria da Alienação em Marx*, denuncia que:

[...] a transcendência positiva da alienação⁶⁰ é em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a sua realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal. [...] a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas sob o capitalismo deve ser concebida no quadro global de uma estratégia educacional socialista. Esta última, não deve ser confundida com nenhuma forma de utopismo educacional⁶¹ (2011, p. 264).

60 O conceito de alienação como posto n’*A teoria da alienação em Marx*, de István Mészáros, pertence a uma vasta e complexa problemática registrada desde a Bíblia a trabalhos literários. Por outro lado, de acordo com Marx, esse fenômeno caracteriza-se, “[...] pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a “reificação” das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados” (*vereinzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo seu egoísmo uma virtude em seu culto de privacidade. (MÉSZÁROS, 2011, p. 39)

61 Quando Mészáros fala em utopismo educacional, em sua obra *A teoria da alienação em Marx*, o mesmo refere-se a concepção schilleriana ressaltadas por Lukács no ensaio *A estética de Schiller*, de uma educação estética como forma de oferecer um modelo estético que pudesse permitir conquistas sociais semelhantes às da revolução francesa, mas sem a necessidade de uma revolução. No entanto, não existe espaço para um ideal educacional autêntico neste tipo de concepção. Para Schiller em suas *Cartas sobre a educação estética do homem*, o “homem já não é considerado membro de uma comunidade. “Homem” torna-se sinônimo do “indivíduo” isolado, confrontado com o “espírito” (*Geist*) e com sua própria “alma” (*Seele*). (MÉSZÁROS, 2011 p.264). Confrontando essa ideia schilleriana, a ideia de educação estética ancorada em Marx aponta que o conceito de uma “educação estética” não passaria de uma tentativa isolada de enfrentar a desumanização dos processos educacionais na sociedade regida sob a égide do capital. E seu reflexo não passaria de uma característica da crise que se intensifica constantemente. Ademais, [...] o programa isolado de uma “educação estética do homem”, como antídoto para a difusão da “racionalidade” capitalista está condenado ao utopismo sem esperanças, em condições nas quais as mediações de segunda ordem incontrolláveis das relações sociais de produção reificadas determinam – numa estrutura estreitamente utilitária – os processos

Com esses apontamentos, pretendemos colocar em debate o papel predominante que a escola cumpre nessa tentativa de salvar o sistema econômico em crise, acarretando numa negação muito mais agudizada dos conhecimentos sistematizados. O cerne da questão não é uma formação ampla para que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades, tampouco o trabalho como atividade por meio da qual o homem produziu sua essência histórica. O que está posto nesse projeto do capital para a classe trabalhadora é a sua formação mínima para que haja apenas o aprendizado para o trabalho, transformando o homem em mero objeto de produzir a riqueza privada.

Braga, Freres, Jimenez, Gonçalves (2010, p. 2) afirmam que na medida em que as complexificações sociais foram surgindo, exigiu-se do homem a criação de novas atividades com a função de mediar a reprodução social. Assim, surge a educação, cujo caráter é forjado para além de repassar o saber historicamente acumulado pelos indivíduos, atuando na subjetividade, influenciando nas ações do ser humano. Complexo fundado pelo trabalho, esta divide-se em seus sentidos *lato e stricto*.⁶²

educacionais, tal como todos os outros aspectos da sociedade de mercadorias.” (Ibdem, p. 266).
62 [...] entre educação em sentido estrito e educação em sentido lato não se pode traçar um limite ideal preciso: são processos que se interpenetram e se influenciam. Nessa perspectiva, a educação em sentido restrito, ao incidir sobre a educação em sentido lato, estende a ela a ideologia dominante que influencia sua prática. Mas, por outro lado, os processos educacionais em sentido lato, cujo desenvolvimento e efetivação contam com a participação de todos os sujeitos que formam a totalidade social e não de um grupo particular (ou vários), reproduzem práticas que, muitas vezes, se alicerçam em interesses contrários àqueles vinculados à educação em sentido restrito. A educação em sentido lato perpassa a educação em sentido restrito e também influencia sua objetivação. Nessa relação de influência mútua, o momento predominante novamente é a totalidade social. (LIMA, 2009, p.115 – 116).

Sobre os efeitos danosos do capital sobre a humanidade, Paniago (2008) aponta que, desde o momento em que adquiriu uma maior maturidade, no século XIX, o capitalismo sofreu com crises, nas quais se produzem contradições e, em meio a isto, não é possível encontrar soluções que sanem por completo esses problemas, deslocando a problemática de um setor para outro, trazendo, assim, a falsa ideia de controle de suas crises. Esse cenário não é “privilégio” apenas no campo econômico, mas na educação também, já que esta é constantemente rearticulada em prol da recuperação do sistema capitalista.

Nesse sistema, a educação se subjugou ao trabalho em razão da produção de mercadorias e da deformação da consciência do trabalhador, visa, como diz Mészáros (2008), formar pessoas com as determinadas competências exigidas pela sociedade na contemporaneidade, ou seja, serve como *locus* privilegiado para a formação dos indivíduos necessária ao capital, tornando-os aptos e adaptados à lógica desse sistema. Assim, a educação envolve-se num discurso de formação para a cidadania, tomada como sinônimo de formação humana (TONET, 2005). Para que esse tipo de educação seja posta para o indivíduo, é necessário que a sociedade seja ludibriada com um discurso idealista que não responde pelos problemas históricos de nosso tempo. Dito de outro modo na sociedade capitalista, há um distanciamento entre a realidade, que segue seus caminhos próprios, e o discurso produzido sobre essa mesma realidade, discurso esse envolto em um invólucro mistificador, que esconde as reais

necessidades do capital, primordialmente no que se refere à formação do trabalhador.

Destarte, como põe Tonet (2008, p. 5), uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a superação do capital. Tal superação deve ser baseada no trabalho associado, livres dos grilhões do trabalho explorado. Esta sociedade pressupõe necessariamente a superação do sistema sociometabólico do capital, e é para esta alternativa que devemos apontar a tarefa educativa, dado o caráter contraditório do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRAGA, S. A. C.; FRERES, H.A; JIMENEZ, M. S. V.; GONÇALVES, R.M.P. **O caráter ontológico da educação como instrumento de superação da alienação**: notas introdutórias. In: I Encontro de Pesquisa de Pós-Graduação, 2010, Fortaleza. Semana de Humanidades, 2010.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

LIMA, M. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, 2009.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, K. **Manuscritos Econômico – Filosóficos**. 3º reimpressão. Coleção Marx e Engles. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**; tradução e notas de Nélcio Schnider; prólogo Hebert Marcuse; Coleção Marx e Engles. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: a crítica de mais recente filosofia alemã em seus representantes: Feuerbach, B.; Bauer, B.; e Stiner; e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846): supervisão editorial: Leandro Konder; tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schnider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução: Oswaldo Coggiola. Tradução: Álvaro Pina e Ivana Jinkings – 1º edição revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**; tradução; Isa Tavares. 2º edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**; tradução; Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2011.

PANIAGO, C. **Neoliberalismo e os Antecedentes da “Crise” do Estado**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS, Editora Unijuí, 2005.

TONET, I. Educação e Formação Humana. **Ideação (Cascavel)**, v.8, p. 9-22, 2006.

TONET, I. Marxismo e Educação (Educação e Ontologia Marxiana). **HISTEDBR on-line**, 04/2011.

AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI E O ESAZIAMENTO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA⁶³

Sirneto Vicente da Silva
Lúcia Helena de Brito
José Eudes Baima Bezerra

Introdução

A partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, o campo educacional é considerado prioritário pelos organismos multilaterais para a realização de investimentos. Observou-se a partir desse período mudanças em todo o contexto educacional, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Em conformidade com os acordos realizados entre os países participantes da conferência e os organismos financiadores, documentos como o relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir* (UNESCO), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9.394/96) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), foram norteadores para formulação de programas e projetos de formação de

63 Este artigo se compõe de parte do trabalho inicialmente apresentado na XXII Semana Universitária da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2017, sob o título "Os Pilares da Educação e os Direitos de Aprendizagem: Interfaces do Sistema Capitalista." Aqui apresenta-se revisto e ampliado para fins de adequação ao formato deste livro.

professores com o objetivo de ajustar a prática docente às diretrizes propostas, que passam a contar com o sistema de avaliação nacional com o objetivo de regular o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, novas pedagogias são implementadas em oposição ao que se denominava de educação tradicional. Tais pedagogias passam a definir novas metodologias de ensino e aprendizagem causando desconforto principalmente em relação ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Priorizava-se o lema da educação para a vida, dando centralidade ao educando, dado o contexto social contemporâneo que se consolidava com novas demandas para os rumos da organização do trabalho no capitalismo em crise.

Assim, o conhecimento que se configurava até então nos currículos escolares é paulatinamente relegado ante os programas e projetos educacionais impostos às escolas, reduzidos a conteúdos mínimos como as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática e os Direitos de Aprendizagem.

Nosso objetivo neste artigo é refletir criticamente acerca das orientações e diretrizes educacionais pautadas na Conferência Mundial Educação para Todos, com foco no processo de aprendizagem instituído na escola básica pública brasileira.

Os pilares da educação para o século XXI e o novo modelo da aprendizagem

A Conferência Mundial de Educação para Todos ocorreu sob os auspícios de agências internacionais, a saber: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), com representantes de mais de 150 países, cujo objetivo foi avaliar as diretrizes para a educação e sua relação com as demandas econômicas.

O relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir* (UNESCO), construído por uma comissão coordenada pelo pedagogo francês Jacques Delors, apresentou as bases e fundamentos orientadores da pedagogia supostamente adequada aos desafios impostos pelo modelo econômico no contexto da crise do capitalismo.

Para os conferencistas, entre eles, os organismos internacionais, a educação em vigor sobrelevou a teoria, o conteúdo, a informação e/ou a prática, relegando os valores e as atitudes, elementos a merecerem centralidade na aprendizagem.

A educação se tornou então o meio privilegiado através do qual a transmissão dos saberes propostos no relatório passou a vigorar. Desse modo, orienta o relatório:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os

pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89-90, grifos do original).

Com base nos quatro pilares da educação do século XXI propostos no relatório, as reformas educacionais aconteceram sob o argumento de que os complexos problemas educacionais seriam superados na medida em que a escola, sob as novas orientações e diretrizes, se adequaria às mudanças econômicas, políticas e sociais em curso no mundo. O processo de aprendizagem humana integraria as quatro dimensões centrais do saber, com ênfase nas diretrizes do *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*.

Nessas novas diretrizes para a aprendizagem, em que o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho compõe o seu objetivo principal, os conteúdos e habilidades cedem espaço para o modelo *aprender a aprender*, em consonância com as modernas teorias de aprendizagem.⁶⁴ Saviani (2013), afirma que esse modelo deslocou

[...] o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor, para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...] em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhe-

64 Rômulo Soares (2007) destaca dentre essas teorias de aprendizagem a pedagogia de projetos, o método de solução de problemas, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a Escola Nova, intitulando-as de modismos, com base no modo que surgem e desaparecem.

cimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2013, p. 431).

De acordo com o autor, essas novas ideias pedagógicas transpõem o ensino e a aprendizagem para o eixo oposto: da perspectiva de realizar a aprendizagem dos conhecimentos culturalmente acumulados ao longo da história humana passa-se a priorizar o enfoque no aspecto psicológico, nos métodos, no interesse do aluno e na espontaneidade do processo. Nesse novo ambiente, em detrimento do conhecimento, o pragmatismo torna-se a palavra de ordem, impondo reformas profundas no sistema educativo, na escola e na relação entre professores e alunos.

Conforme o relatório, o primeiro pilar trata do *aprender a conhecer*. Para Delors (1998, p. 90), “este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana”. Com esse postulado, a aprendizagem dos saberes sistematizados historicamente pela humanidade não se apresenta com a mesma importância que o domínio dos instrumentos utilizados como meio para a aquisição do conhecimento. Compreendia-se que a escola tradicional, ao privilegiar os conteúdos, não servia à aplicação prática por ser o ensino demasiado teórico, visto como desinteressante, descontextualizado e estático, não proporcionando a pesquisa, tão pouco uma visão ampla da realidade.

Sob os princípios do *aprender a conhecer*, caberia à escola fornecer conceitos e instrumentos para o desenvolvimento de capacidades profissionais nos indivíduos, agregando-os às capacidades de comunicação, a fim de propiciar um agir baseado na compreensão do mundo, resgatando o prazer em aprender e o “pensamento autônomo.” Essa dimensão é tratada pelos relatores como sinônimo de cognição, reduzindo o seu valor epistemológico, quando “defendem a existência de um conhecimento puro (aprender por prazer) como fim da educação e quando avaliam como ilusória, a unilateralidade do conhecimento” (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 125). Essa percepção extingue a dimensão ontológica do conhecimento, interessado em responder às necessidades humanas, como afirmam Maia e Jimenez (2013):

[...] o conhecimento é fruto da interação do homem com o mundo, é produzido pelo homem que faz perguntas decorrentes de seus carecimentos, que age no mundo segundo um fim (sua existência no mundo) e é, ao mesmo tempo, a resultante da possibilidade do homem de explicar, compreender e agir sobre esse mundo segundo as leis de seu funcionamento (compreensão lógica do mundo pelo desenvolvimento da consciência) (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 126).

Nesse novo contexto de aprendizagem, o papel ontológico do ser dá lugar a um indivíduo passivo que aprende apenas a conhecer para atuar em uma sociedade cuja lógica reprodutivista se baseia em saberes utilitários.

O segundo pilar, *aprender a fazer*, evidencia as atividades práticas do homem. Para Delors (1998, p. 93),

essa dimensão “está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional.” Defende-se que as aprendizagens evoluam de modo a desenvolver no indivíduo competências pessoais, próprias para o mercado em desenvolvimento. As novas exigências de formação compõem a ideia de um “coquetel individual, combinando a qualificação em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (DELORS, 1998, p. 94).

Nesse sentido, as relações interpessoais são postas acima das relações cognitivas, uma vez que qualidades “como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (DELORS, 1998, p. 94). Como consequência, são reeditadas pedagogias⁶⁵ responsáveis pela formação das competências, em detrimento da “ultrapassada” qualificação profissional, para que se cumpram as exigências dos acordos firmados na Conferência de 1990.

Aprender a conviver é o terceiro pilar apresentado no relatório. Ao reconhecer que a educação contribui com o clima de concorrência, competitividade e individualismo próprios da atividade econômica, o relatório apresenta saídas para melhorar essa situação atribuindo à educação a seguinte responsabilidade:

65 Dentre essas pedagogias, podem ser citadas o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e a Teoria do Professor Reflexivo, ambas alicerçadas na Pedagogia de Dewey, caracterizada pelo pragmatismo.

[...] a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressista do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (DELORS, 1998, p. 97).

Depreende-se daí que à educação cabe desenvolver atividades cujos saberes estejam voltados para a diversidade humana, a combater o preconceito e desenvolver projetos de cooperação. Não se encontra no relatório reflexões mais abrangentes e legítimas sobre o fato de a competição e o individualismo serem estratégias mercadológicas inerentes ao próprio capitalismo no seu movimento de expandir o capital. Maia e Jimenez (2013, p. 119) alertam: “As nações dependem umas das outras para se desenvolverem, no entanto, havemos de cuidar para que essa dependência não tome a forma de relações de exploração, o que elimina a possibilidade de equidade e de justiça na distribuição da riqueza social.” Assim, as propostas apresentadas no relatório servem apenas para tornar os indivíduos colaboradores passivos, a desempenharem papel fundamental na relação capital/trabalho assalariado: indivíduos explorados e supostamente críticos por participarem de projetos cujos objetivos seriam a instauração da paz, o cuidado com a natureza e a solidariedade com o próximo.

A última proposição expressa no relatório, *apender a ser*, defende que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inte-

ligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 99). A intenção aqui é formar indivíduos capazes de formular seus próprios juízos de valor, podendo tomar decisões nas diferentes circunstâncias de sua vida.

Tais propósitos aparecem como tentadores, quando entendemos ser papel da escola a formação de sujeitos críticos e participantes de uma sociedade que caminhe para a consolidação da equidade e da justiça. No entanto, partindo de uma sociedade de economia capitalista, cujos valores estão atrelados ao acúmulo ilimitado de riquezas, percebemos uma dualidade entre as diretrizes propostas no relatório e a dinâmica da sociedade contemporânea. A formação de indivíduos autônomos e críticos, no sentido da formação de sujeitos da práxis, encontra-se cada dia mais distante da realidade do processo de ensino e aprendizagem, consubstanciando na escola a luta por uma educação emancipatória.

Os Pilares da Educação para o século XXI, sob o lema do *aprender a aprender*, embora sejam apontados como propostas para solucionar os problemas relacionados à formação de um sujeito crítico e atuante, apresentam-se como “um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população” (DUARTE, 2011, p. 9).

O lema *aprender a aprender* nas entrelinhas do PNAIC e os direitos de aprendizagem

O PNAIC foi instituído por meio da Portaria N° 867, de 4 de julho de 2012, em acordo com a diretriz posta no inciso II parágrafo 2º, do Decreto N° 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame específico.

O Pacto se desenvolve no Ciclo de Alfabetização, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Sua estrutura é composta por quatro eixos norteadores: materiais didáticos, avaliação, gestão, controle social e mobilização, “[...] tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (ARAÚJO, 2015, p. 18). Verifica-se o termo aprendizagem diretamente ligado ao desenvolvimento da formação docente.

A aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização é assegurada como um direito, de acordo com o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental⁶⁶. O documento em questão reflete o Artigo 49 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, fixadas na Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010:

66 A construção desse documento se iniciou em dezembro de 2012.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução)⁶⁷ (BRASIL, 2010, p. 14).

Ao longo de sua elaboração o documento passou a ser denominado de Direitos de Aprendizagem. De acordo com os cadernos de formação, da gestão e dos conteúdos, a aprendizagem é tratada dentro de um contexto amplo, dando a impressão de que o fato de os “conteúdos e/ou competências e habilidades” aparecerem definidos, basta para que o ensino e a aprendizagem aconteçam plenamente.

Nesse sentido, Biesta (2013, p. 33) ressalta:

Embora o conceito de “aprendizagem” tenha se tornado quase onipresente no discurso educacional contemporâneo, é importante ver que a nova linguagem da aprendizagem não é o resultado de um processo particular ou a expressão de uma única agenda subjacente. Deve ser antes compreendida como o resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios, o que sugere que a nova linguagem da aprendizagem é mais o efeito de uma série de eventos do que o resultado buscado de um programa ou agenda particular (BIESTA, 2013, p. 33, grifos do autor).

A aprendizagem proposta pelo PNAIC, nesse contexto, está apoiada no compromisso entre as diferentes áreas curriculares, mediante princípios expostos na LDB 9.934/96:

67 O Artigo 9 versa sobre o currículo. O parágrafo 3º traz uma definição de conhecimentos escolares que servem para a formação ética, estética e política do aluno.

1. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; 2. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; 3. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; 4. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2012a, p. 22-23).

Identifica-se, nitidamente, nos princípios do PNAIC a defesa de uma formação do indivíduo guiada pela pedagogia do *aprender a aprender*, um dos pilares da educação defendidos no relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir*, ao estabelecer a aceitação e as diferenças como principal critério para se instaurar a paz. Observa-se ainda que a aprendizagem dos conhecimentos básicos da leitura, da escrita e do cálculo são conhecimentos suficientes para a estratégia de formação no contexto de expansão do capital ao utilizar força de trabalho de baixo custo.

É certo que o modelo de aprendizagem proposto no material do PNAIC ancora-se em programas e projetos de alfabetização já experimentados antes, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas orientações disseminaram no campo educacional o lema *aprender a aprender*.

Cabe aqui aprofundar aspectos relativos à aprendizagem no PNAIC. Um primeiro diz respeito às prio-

ridades eleitas durante os encontros de formação continuada dos professores: em 2013 o componente curricular língua portuguesa foi prioritário; em 2014, a ênfase foi ao componente curricular matemática, e em 2015, “optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação” (BRASIL, 2015, p. 8).

As prioridades ressaltadas têm haver com as avaliações⁶⁸ estandardizadas realizadas anualmente em nível nacional para mensurar a aprendizagem dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. A partir de descritores, os resultados dessas avaliações servem para atestar a aprendizagem, com fins de apresentar resultados ao Banco Mundial.

Outro ponto a ser destacado é a proposta de organização do processo de ensino e aprendizagem. Nos cadernos do PNAIC relativos ao tema sugere-se aos professores que criem rotinas, pois “[...] os temas e conteúdos das sequências didáticas e projetos didáticos são definidos em função dos direitos de aprendizagem que se pretende contemplar em determinado período escolar[...]” (BRASIL, 2012b, p. 23). Por meio de planejamentos mais flexíveis acredita-se ser possível considerar os conhecimentos e desejos dos estudantes. No entanto, na realidade se percebe o engessamento do seu trabalho, pois as atividades desenvolvidas já vêm determinadas. E, quanto à interdisciplinaridade orientada pelo componente curricular língua portuguesa (BRASIL, 2015), declina-se para

68 Para avaliar a aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização do PNAIC, o governo federal criou, com a Portaria Nº 482, de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Aprendizagem – ANA.

certo grau de espontaneísmo da aprendizagem, pois exige do professor um permanente repensar de suas atividades.

Saviani (2013) ressalta que

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas do conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (SAVIANI, 2013, p. 437-438, grifos do autor).

Nesses termos, o ensino e a aprendizagem estão a serviço de uma avaliação estandardizada e não, propriamente dito, preocupados com o desenvolvimento sociocultural do indivíduo. Percebe-se que o fim último da aprendizagem é uma formação voltada ao crescimento econômico e redução da pobreza (DE TOMMASI *et al.*, 1996).

Considerações finais

Os pilares da educação para o século XXI apresentados no relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir* propõem uma aprendizagem apoiada no plano das relações sociais com ênfase nos valores e atitudes, supostamente ignorados pela educação tida como tradicional.

Sob o lema *aprender a aprender*, seus princípios pedagógicos remontam ao projeto escolanovista de meados do século XX e ressurgem como projeto educacional para o século XXI. Revisitados e adaptados às circunstâncias nas quais se redireciona a relação educação e sociedade – a crise do capitalismo em tempos de neoliberalismo – tais princípios passam a fundamentar os documentos e as políticas educacionais propostas pelas reformas ocorridas no campo da educação brasileira após as conferências mundiais de educação. As pedagogias resultantes dessa combinação entre demanda econômica, mercado financeiro, escola e formação para o trabalho enfocam os aspectos psicológicos e metodológicos da aprendizagem, definindo a centralidade no aluno o interesse e a espontaneidade como eixos norteadores do currículo. Assim, é instituído um desenho de formação mínima para os indivíduos, ancorada nos conteúdos básicos - ler, escrever e contar.

Nesse contexto, a aprendizagem é esvaziada dos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, comprometendo assim a aprendizagem como condição de formação para emancipação e autonomia do educando. A escola tem se estruturado pedagógica e politicamente sob o tênue argumento de formação para a vida, escravizada por fatores determinantes e estruturantes para a formação para o trabalho flexível a demandar força de trabalho de baixo custo, laureados pelo ideário neoliberal. Prepara-se então, nos moldes contemporâneos, capital humano para o mercado de trabalho.

A partir da análise dos cadernos que trazem a discussão sobre os conteúdos estudados na formação de professores e do documento que explicita os direitos de aprendizagem, chega-se à conclusão de que, além dos pilares da educação, os PCN, e as competências e habilidades propostas pelo Programa Pró-Letramento relacionam-se diretamente com os direitos de aprendizagem do PNAIC, os quais são intrínsecos aos descritores que compõem as matrizes de referência – documentos que apresentam os conteúdos que deverão ser mensurados através da Avaliação Nacional da Aprendizagem, aplicada aos alunos ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Portanto, adverte-se que todo o esforço dispensado pelo PNAIC está dirigido mais à conquista de metas de alfabetização propostas pelo governo federal, compromisso assumido junto aos organismos multilaterais, sob o pretexto do desenvolvimento econômico e da erradicação da pobreza, do que à realização da formação emancipatória e omnilateral para os educandos desde os seus primeiros anos da escola. A educação escolarizada e pública esvazia-se do projeto pedagógico e político no seu compromisso, enquanto instituição social, de atender aos preceitos democráticos de socializar o conhecimento e promover a emancipação dos alunos, condição *sine qua non* para o exercício da reflexão crítica enquanto sujeitos da práxis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mirna França da Silva. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco no Brasil, 1998. Relatório.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: uma crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MAIA, Osterne; JIMENEZ, Susana. **A Chave do saber**: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, C. M. Q. Quixadá; RABELO, Jackeline (Orgs.). Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, José Rômulo. **O (Neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. Fortaleza-CE, 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

BASE OU CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA DA BNCC

*Alana Kelly Rodrigues Lima
Marcos Adriano Barbosa de Novaes*

Para iniciar a conversa...

Entre educadores e educandos, a luta pela escola pública obrigatória é uma constante, sempre pensando em uma educação de boa qualidade, no acesso e permanência dos sujeitos nas escolas, no apoio às diferenças culturais, além da formação para a cidadania. No entanto, os objetivos e funções da escola são sustentadas por distintos posicionamentos e aportes teóricos que discutem as políticas de financiamento, organização escolar, bem como a formação de professores e a construção de currículo, que são focos deste trabalho (LIBANEO, 2012, p. 15).

Compreendemos que educar é assegurar, além da formação física, o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos jovens e das novas gerações, assim como o preparo para participação na sociedade. A educação, então, é peça fundamental para o desenvolvimento pleno e integral do ser humano e sua oferta é responsabilidade do Estado por meio de financiamentos e políticas públicas voltadas para os interesses sociais que devem criar condições para o acesso e permanência dos sujeitos nas escolas. Entretanto-

to, a educação de qualidade pressupõe disposição na busca por igualdade, equidade e inclusão, bem como no

[...] trabalho coletivo dos dirigentes do sistema de educação, das organizações acadêmicas, das associações e dos sindicatos, dos profissionais da educação, dos pesquisadores e especialistas e da comunidade escolar e acadêmica, enfim, de toda a sociedade comprometida com a educação de crianças e jovens (VEI-GA e SILVA, 2018, p. 46).

Além disso, a oferta da educação pública tem relação com conceitos, valores, hábitos, símbolos, habilidades intrínsecas ao homem, correspondendo, dessa forma, a toda produção humana, do mesmo modo que corresponde aos interesses do modelo de sociedade vigente. Assim é imprescindível certificar-se que os conhecimentos disseminados no interior das instituições escolares asseveram essa formação integral a todos os alunos.

No entanto, segundo Brinhosa (2003, p. 39), o sistema educacional reproduz a hegemonia social pela maneira regulada através da qual distribui o capital cultural, exercendo violência simbólica ao excluir os que não se encaixam no que é correto. Além de que “essas regras operam em todos os níveis de ensino, uma vez que elas são legitimadas e costumam passar despercebidas como violência, uma vez que a violência é considerada natural nas relações de produção da sociedade capitalista” (BRINHOSA, 2003, p. 39).

À vista disso, acreditamos na importância de compreender o sistema educacional a fim de entender: de onde emanam as preocupações com as transformações do currículo escolar? E por que a emergência da imposi-

ção de uma Base Nacional Comum Curricular⁶⁹? Já que, reconhecendo a importância de todos que atuam nesse processo de formação, é necessário enfatizar o papel dos profissionais que estão, diariamente, em contato com essas crianças e jovens e que tem sua identidade profissional questionada: os educadores.

Levando em consideração a importância e emergência de discussões sobre a educação, este trabalho tem como objetivo tecer discussões preliminares sobre a BNCC, visando analisar, também, os impactos da sua implementação no trabalho docente e nos currículos escolares. Para isso, exploramos a própria BNCC, que representa as mais recentes orientações para todos os setores da educação básica no Brasil, bem como a versão preliminar da Base Nacional Comum para Formação de Professores.

Portanto, esse trabalho trata-se de resultados de um estudo de caráter qualitativo e foi realizado a partir da leitura da BNCC que expressa, atualmente, o conjunto de aprendizagens que todos os sujeitos devem desenvolver de acordo com os níveis e modalidades da Educação Básica⁷⁰. Desde 2015, o documento possui três versões, no entanto, apresentaremos discussões acerca da terceira, bem como da versão preliminar da Base Nacional Comum para Formação de Professores e suas implicações acerca da formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, buscando compreender se ocasionam

69 Vale ressaltar que se encontra em andamento a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) como proposta de reelaboração do currículo conforme a BNCC, assegurando as aprendizagens essenciais e indispensáveis.

70 Até então, o documento do MEC trata apenas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a última etapa da Educação Básica, Ensino Médio, ainda está em discussão e organização.

mudanças positivas que ampliam prática e teoricamente o processo ou negativas que empobrecem o currículo.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica fundamentada em autores como Cury, Reis e Zanardi (2018), Veiga (2018), Cury (2018), Duarte (2001), Sousa (2012), Santos (1999) e outros como Brinhosa (2003), Zarifian (2003), Paro (2018), Moreira (2001), entre outros. Tais autores tecem discussões sobre currículo, função social da escola, trabalho docente, a pedagogia das competências, além de críticas a BNCC que, por sua vez, contribui fortemente para que a escola pública obtenha resultados que garantam a manutenção do sistema socioeconômico vigente no Brasil, o capitalismo. Apesar de que é possível encontrar, por todo o texto do documento, destaque na necessidade de uma escola aberta a pluralidade e a diversidade que garanta o acesso e permanência a todos os estudantes, “independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender” (BRASIL, p. 11).

BNCC: questões relacionadas ao currículo nacional formal e unificador

A construção de uma base nacional comum está prevista desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961) e também está presente na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), vigente até os dias atuais, que, em seu art. 210, presume a instituição de conteúdos que garantam formação básica igual para todos.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. 22§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Assim, é importante afirmar que a implementação desta base pressupõe a reelaboração de currículos das escolas Municipais e Estaduais, fato que nos leva a realizar diversos questionamentos quanto ao seu conteúdo, propostas pedagógicas, bem como acerca da maneira que os professores em exercício poderão se adequar e como se dará a formação dos futuros educadores.

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com valores sociais do trabalho (CURY, REIS E ZANARDI, 2018, p. 71).

Para iniciar esta discussão, é preciso se perguntar o que, de fato, é e como se faz currículo? Segundo Veiga e Silva (2018, p. 53), o currículo escolar é “uma construção social e cultural, expressão de formas de organização de práticas educativas, sociais”, ou seja, é a sistematização

dos princípios e valores dos profissionais atuantes em determinada instituição. Ademais, espera-se que sirva como uma maneira de organizar as práticas educativas, de maneira que respeite a diversidade social e cultural considerando as especificidades do ambiente em que a escola está inserida. Dessa maneira, o currículo é materializado no interior da sala de aula, tendo o professor e os alunos como sujeitos ativos que o vivencia e o instrumentaliza.

O currículo é caracterizado como suporte para a maioria das decisões pedagógicas, representando, como afirmado anteriormente, princípios e valores da sociedade com relevância para os alunos conforme a realidade em que se encontram, tal como para o corpo docente em sua prática. Nesse sentido, não há possibilidade do mesmo se apresentar como neutro, pois depende de, além dos fatores da instituição física, aspectos sociais externos a escola propriamente dita. Logo, “o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (MOREIRA, 2001, p. 5).

Dessa forma, entendendo que o currículo precisa levar em consideração questões de naturezas diversas, é preciso analisar se, de fato, com a implementação da BNCC ocorre o atendimento a todas as pessoas no interior das escolas públicas do Brasil. Além do mais, é imprescindível ter em vista que o referido documento não se posiciona como currículo no sentido de trajetória e caminho, mas como aquilo que se deseja ensinar e aonde

se quer chegar através dos conteúdos, portanto, configura-se como orientadora de todos os currículos. Contudo, “a insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que viabiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 68).

O texto da Base prescreve conhecimentos, habilidades e competências para todos os alunos a Educação Básica do território nacional, divididos por períodos de escolarização. Ou seja, adequa-se às características de um currículo formal e, conseqüentemente, direciona o que e para quem será ensinado, no entanto, assim como qualquer outro, não detém tudo que é ensinado e aprendido na escola. Logo, embora não seja “o currículo, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 69-70).

Além disso, percebemos também que as determinações deste ignoram a visão dinâmica de currículo na prática educativa, tudo isso em vista da convicção positivista na neutralidade desse documento. Dessa forma,

[...] fica escancarada com a proposta currículo nacional que há um projeto que se deseja nacional e comum, devendo ser posto como neutro e natural no interior da escola. O currículo é, assim, desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento teórico/científico/neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer para todas as escolas brasileiras (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70).

Assim sendo, não compreender a BNCC como proposta curricular, é como conformar-se com a ideia de que há conhecimentos válidos e úteis a serem distribuídos e que, sobretudo, estão superiores a concepções ideológicas. Ademais, aceitar essa ideia é concordar com a perspectiva simplista de igualdade e equidade, sem refletir criticamente acerca de processos sociais externos a situação escolar, mas que influenciam diretamente a qualidade de ensino e aprendizagem.

Competências e formação para o trabalho: uma visão capitalista de ensino

O conceito de competência emergiu no início da década de 70 no âmbito empresarial e segundo Sousa, Oliveira, Arrais Neto e Bessa (2012, p. 97), sempre esteve “associado à crescente instabilidade do mercado de trabalho, resultante da enorme onda de desemprego e precarização da força de trabalho”, decorrente do caos do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) e da desregulamentação das relações de trabalho.

Depois disso, conforme Zabala e Arnau (2010), essas ideias começaram a ser utilizadas na educação e foram expandidas dos estudos de formação profissional para todas as etapas do ensino. Sendo assim, identificavam as competências que os alunos devem adquirir relacionando-as as que os professores precisam ter para ensinar.

Na BNCC, o termo competência é apresentado como o conhecimento escolar aplicado às diversas situa-

ções cotidianas a que estão submetidos os alunos, ou seja, “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2018, p. 16).

Portanto, a competência constitui-se como “uma qualidade humana ocorrente na relação sujeito e objeto, caracterizada pela interação dinâmica entre saber, saber fazer e ser, demonstrada no profissional, social e humano” (DÍAZ; MOVILLA, 2007 *apud* SOUSA, OLIVEIRA, ARRAIS NETO E BESSA, 2012, p. 99). Em síntese,

- a) as competências não só se manifestam como são constituídas com esteio no desempenho, pois é com base na prática que se constroem as competências e se desenvolvem os saberes e os conceitos.
- b) as competências são reconhecidas e validadas com arrimo em critérios provenientes do campo produtivo e profissional, reconhecido; e
- c) o profissional demandado pela sociedade atual é aquele que ‘sea capaz de asimilar la situación a que se enfrenta, um individuo que interprete y busque las soluciones posibles y necesarias, se adapte a situaciones inesperadas e inciertas com profesionalidad [...] que demuestre de forma sistemática la polivalencia, flexibilidad e integralidad alcanzada [...]’ (SOUSA, OLIVEIRA, ARRAIS NETO E BESSA, 2012, p. 100).

A ideia de competência, portanto, é definida mediante as necessidades de qualificação profissional demandada pelo mercado, assim:

Não se configuraria por meio da simples justaposição de uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender o que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção do capitalismo contemporâneo” (SILVA, 2008, p. 66).

Essas determinações do mercado advêm do grande avanço tecnológico das últimas décadas, ocasionando a necessidade de um novo modelo de trabalhador, exigindo, então, habilidades como capacidade de pensamento autônomo, de aprender e atualizar-se com incessantemente, uso do raciocínio lógico, criatividade, compromisso, entre outras. (SILVA, 2008, p. 65)

Para que seja criado, então, esse novo operário, faz-se necessário uma reorganização e reformulação dos currículos escolares, visto que, é justamente na escola onde nascem e se formam estes. Com este intuito, são definidas as aprendizagens essenciais que, teoricamente, devem garantir a formação básica comum a todos os sujeitos, porém, essas estão subordinadas às competências estabelecidas pela equipe de especialistas da BNCC e devem resultar no desenvolvimento intelectual, físico, afetivo, social, ético, moral e simbólico do sujeito. Entretanto, compreendendo tudo que já foi discutido até o momento, faz-se transparente que a BNCC integra um plano que pretende tornar a escola um espaço em que esse modelo

de trabalhador, preparado para o indefinido e circunstancial, seja capacitado.

Tendo isso em vista, a organização dos conteúdos é feita mediante a divisão em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), tanto para o Ensino Fundamental como Ensino Médio. A ideia é que haja intersecções e diálogos entre as áreas, retirando a visão fragmentadora de conteúdos, mesmo que cada um deva preservar suas especificidades.

Não obstante, é indispensável refletir sobre a preponderância de alguns conhecimentos em relação a outros, isto é, pensar acerca dos fatores que levam ao estabelecimento do que se apresenta como essencial. A isso podemos associar as definições de novas concepções de trabalhador que o mercado de trabalho demanda, decorrente das constantes transformações tecnológicas as quais o empresariado tem se adequadado.

Esta noção de que é impreterível formar mão de obra qualificada para o trabalho, segundo Perrenoud (2002, p. 151), “[...] atingiu um verdadeiro paroxismo com a reforma educacional ocorrida da década de 70, que pretendeu uma completa ‘profissionalização’ desse nível de ensino”. Todavia, hoje, está muito visível que as necessidades agora tiveram seus focos transformados: enquanto na década de 70, precisava-se do trabalhador capaz de manusear determinada máquina, agora, precisa-se instruí-lo para que seja apto a

[...] ler o manual de instruções de um novo equipamento, a apreender padrões gerais de funcionamento de variados tipos de equipamentos, ou mesmo a buscar no *help* dos novos *softwares* os elementos fundamentais para uma utilização competente” (PERRENOUD, 2002, p. 151).

Dessa forma, fica bastante claro o impacto que essas inovações afetam diretamente o modo de se pensar educação, pois, se a escola é local de construção do trabalhador e o mercado solicita um novo perfil de empregado, esse espaço necessita alterar-se.

Em decorrência disso, assiste-se a uma intensificação de reformas curriculares, voltadas para o desenvolvimento no aluno de habilidades tais como criatividade, autonomia, desenvolvimento do pensamento divergente e da capacidade de comunicação, competências consideradas fundamentais para o trabalhador. (SANTOS, 1999, p. 70).

Santos (1999) ressalta que o currículo escolar acaba por privilegiar saberes de diferentes áreas e hierarquizando-os de acordo com as relações de poder existentes na sociedade. Embora escrito há 20 anos, a fala da autora parece retratar com bastante especificidade as mudanças curriculares que estamos vivenciando com a implementação da BNCC. Este fato mostra-nos, com ainda mais transparência, que a elaboração desta base não é uma preocupação recente. Na verdade, conforme já comentado, a elaboração de uma base nacional curricular está prevista na Constituição de 1988, bem como na Lei de

Diretrizes e Bases de 1996 em seu art. 26⁷¹ e outros, sendo complementada pelas necessidades de cada sistema de ensino e suas respectivas características.

Ademais, no art. 9^{o72} encontramos os termos competências e diretrizes, sendo que o primeiro estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, e o segundo é relativo ao cerne do currículo escolar, orientando para a determinação do que são as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018).

É possível, ainda, ler que “As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Ibidem), ou seja, cada currículo deve estar contextualizado com a realidade da comunidade e dos indivíduos que frequentam a escola, embora as orientações sobre o essencial devam ser gerais. Porém, como discutiremos posteriormente, a BNCC não se trata apenas de orientações para a construção de currículos, mas de um currículo formal unificador.

Além desses, também encontramos o Plano Nacional de Educação (PNE) como marco legal que pressupõe uma BNCC quando afirma a importância e necessidade de:

71 Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

72 Art. 9º - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Portanto, o PNE e as demais legislações supracitadas são compreendidas como marcos legais que precederam a criação da BNCC e oferecem suporte nas justificativas da mesma. No entanto, diante da homologação desta base, é importante sempre nos questionar acerca do que, de fato, é positivo para a aprendizagem de todos os alunos.

Através da BNCC, foram estabelecidas 10 competências gerais⁷³ que servirão como orientação para o trabalho pedagógico em todos os componentes curriculares. Entretanto, para que todos os objetivos sejam alcançados como se espera, faz-se necessário garantir reconhecimento e remuneração apropriada para os professores, assim como condições e materiais de trabalho. Não é suficiente propor mudanças e esperar que as escolas, que dependem de financiamento público, mediante a situação política e econômica do país, se adequem da maneira prevista.

À estas competências, é permissível relacionar, ainda, as pedagogias do aprender a aprender, que retratam como mais valorativas e significativas as aprendizagens nas quais não há um indivíduo transmissor de conhecimentos ou experiências, ou seja,

73 As dez competências englobam aspectos como conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, autonomia, responsabilidade, repertório artístico cultural, uso de recursos digitais, capacidade de argumentação, autocuidado etc.

[...] aprender sozinho para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. (DUARTE, 2001, p. 36).

Além disso, nesta lógica, o mais importante é que o aluno desenvolva um “método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos” (Ibidem) do que, precisamente, aprender os conhecimentos descobertos e já elaborados. Assim, ambos preceitos desse “aprender a aprender”, relacionados também a pedagogia das competências, estão interligados, visto que, para assimilar o método científico é primordial que, antes, o aluno já possua autonomia na atividade intelectual.

Entretanto, segundo Paro (2018), não há, no processo de ensino-aprendizagem, nenhuma transmissão, mas uma apropriação do conhecimento, pois o educando toma posse do conhecimento, mas este continua sendo parte do educador; assim se constrói a cognição. No entanto, a afirmação constante de que o estudante só aprende se quiser, nega a função básica da escola e do professor como educadores, que é oportunizar o desejo de aprender, causando efeitos lamentáveis na efetivação do ensino (PARO, 2018, p. 35-36).

Implicações da BNCC na formação de professores

Segundo Perrenoud (2002, p. 12), “[...] não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas”,

posto que, da mesma maneira que as finalidades atribuídas a escola são modificadas na medida em que mudamos nossas concepções de sociedade e humano, são também remodeladas as funções docentes. Desse modo, a formação de docentes é tratada, na BNCC, como uma política pública que deve estar, objetivamente, alinhada às mudanças implementadas, como é possível perceber a seguir:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **formação de professores**, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (MEC, 2018, p. 8, *grifo nosso*).

Assim, acreditamos que, ao fazer reflexões sobre currículo, está intrínseca a discussão sobre formação e prática docente, ainda mais no contexto de desvalorização do papel do professor que vivenciamos. Para realizar esta análise, é importante levar em consideração que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

A responsabilidade de reformular a formação inicial e continuada de docentes à luz da BNCC pertence à União, visto que é a esfera que cuida do ensino superior,

a partir do qual advém grande número dos professores. Para mais, o documento apresenta a imprescindibilidade de tratar essa temática ao analisar “o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 15).

Sendo assim, em 2018, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma versão preliminar da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica⁷⁴, que possui o objetivo de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas e, a partir desta releitura, orientar mudanças com a finalidade de se ajustar às propostas na BNCC⁷⁵.

Essa padronização está relacionada a necessidade de elaboração de atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos pelo documento; isto é, aplicar de forma técnica os conceitos da BNCC, reduzindo a formação docente a aprender a técnica e aprender a fazer, sem preocupações com a educação emancipadora que possui relação direta e constante com as condições de trabalho e vida cotidiana dos educandos dentro e fora do ambiente escolar.

Na base nacional comum para a formação docente, são apresentadas dez competências baseadas nas três seguintes dimensões nas quais a formação – inicial

⁷⁴ Até o momento, temos acesso ao documento preliminar desta Base, ou seja, a apresentação das propostas que ainda devem ser aprovadas ou não.

⁷⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 15 ago. 2019.

e continuada – devem estar fundamentadas, são elas: conhecimento, prática e engajamento profissional. A primeira dimensão, conhecimento, refere-se a apropriação dos conteúdos, que permite atuação autônoma do docente e dá sentido à prática que, sendo a segunda dimensão e possuindo estrita relação com a primeira, diz respeito também aos princípios e valores do profissional. Por último, a terceira, engajamento, considerada neste documento superior e mais importante fundamento para o trabalho docente, baseado na ética e moral com os alunos, comunidades e demais colegas de trabalho.

A partir de cada uma dessas dimensões, a BNC para Formação de Professores apresenta várias competências específicas, além das gerais, pressupondo a necessidade de formar profissionais adequados a sociedade cada vez mais flexível. Além de apresentar essas competências, este documento apresenta novidades com relação ao plano de carreira profissional, formação inicial e continuada, bem como estágio probatório dos concursos públicos. Sobre o primeiro momento de construção do ser professor, a formação inicial, que se dá, normalmente, nos cursos de licenciaturas, há, nitidamente, a necessidade de torna-la cada vez mais direcionada para a prática. No documento, encontramos da seguinte maneira:

Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC. (BNC para Formação de Professores, p. 30, 2018).

A partir dessa afirmação, podemos concluir que a orientação se trata, claramente, de transformar o caráter teórico dos cursos de formação em caráter prático. No entanto, é preciso questionar quais fatores causam tamanha preocupação com os cursos de formação docente. É importante perceber que a necessidade de tornar prático o caráter das licenciaturas torna-se proposta em um contexto no qual busca-se, cada vez mais, profissionais pouco críticos que aprendam a fazer, sem refletir na prática, que reproduzam as ideias impostas pelo sistema.

Declarar que o curso é extremamente teórico e que isso é negativo para o alcance das competências previstas reduz, absurdamente, a importância de “criar” professores com pensamento crítico e autônomo acerca de todas as circunstâncias pelas quais estamos sujeitos a vivenciar cotidianamente. Isso nos leva a pensar que a ideia é de, além de restringir o processo de formação, impossibilitar que os docentes desenvolvam nos alunos a capacidade de se posicionar politicamente na sociedade.

Pensar no docente dentro do contexto assumidamente neoliberal em que vivemos, é refletir sobre o profissional capaz de trabalhar em uma sociedade multicultural, assim, para a formação docente “implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (MOREIRA, 2001, p. 3). Sendo assim, a formação de professores entra em cena com um papel crucial para que a implementação da BNCC e reformulação de uma nova personalidade profissional, construída a partir da concepção reducionista

do professor como um transmissor de conteúdos. Destarte, a construção da identidade profissional docente, segundo Arroyo (2013, p. 30), “sempre foi manipulada por totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, sejam do mercado”. Assim sendo,

Nos currículos por competências ou por avaliações de resultados não encontrará apoio a sua criatividade e a suas práticas e projetos de educar, nem no material didático cada vez mais conteudista e praticista encontrarão apoio para trabalhar as vivências dos educandos com que convivem nas salas de aula (Ibidem, p. 31).

Reflexões finais

Dada a importância de tudo que foi discutido até então, compreendemos que estamos, enquanto educador ou educando, imersos a todo instante nesse campo de disputa que é o currículo. À vista disso, faz-se necessário entender o que, de fato, representa e qual a intencionalidade de todas as mudanças curriculares propostas na BNCC. Além de tudo, de acordo com o que foi abordado, também torna-se relevante, mediante o contexto político e econômico em que estamos inseridos, entender que o modelo da competência imposto pelo citado documento, expressa, nitidamente, a relação entre o trabalho, o trabalhador e a conversação do sistema capitalista.

Nesse sentido, inferimos que a ideia de apropriação do conhecimento, colocando-o em função dos servi-

ços de manutenção da relação entre dominação e subordinação, está implícita nesse modelo de competências expresso na Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, o trabalhador é um mero portador das capacidades (funcionais) para realizar o trabalho (ZARIFIAN, 2003).

Por fim, a autonomia do docente torna-se cada vez mais ínfima, fato que nos leva a crer na indispensabilidade de estimular discussões contundentes que viabilizem a construção de um profissional cada vez mais comprometido o aprendizado que tenha em vista uma aprendizagem completa com objetivos que não se resumam a aquisição de competências exigidas pelo mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Unc, 2003. p. 39-60.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PARO, V. H. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SANTOS, L. L. C. P. Saberes escolares e o mundo do trabalho. In: FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Trabalho Formação e Currículo**: Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 63-74.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: A formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, E. G.; ARRAIS NETO, E.; BESSA, M. (Org.). **Educação e Formação**: para o trabalho no Brasil. Fortaleza: Edições Ufc, 2012.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). **Ensino Fundamental**: Da LDB à BNCC. Campinas, Sp: Papyrus, 2018.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (ProNEA) E AS “ESCOLAS SUSTENTÁVEIS” COMO RECOMENDAÇÃO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

*Iara Saraiva Martins
Francisco Raphael Cruz Maurício
Jéssica Ellen da Rocha Silva*

O atual contexto de reformas e implementação de políticas educacionais ainda se coloca como agudização do processo de reestruturação produtiva empreendido na década de 1970 e que ainda produz reverberações em variadas categorias, tais como: trabalho, educação, cultura, organização política etc. A máxima da educação como esfera capaz de redimir indivíduos e sociedade de suas mazelas sobrevive nos discursos oficiais e extraoficiais, residindo, inclusive, na retórica dos movimentos sociais.

Dentre as perspectivas curriculares e ideológicas que permeiam os diferentes projetos de escolarização, instrução e formação, a vertente que atribui à educação um papel fundante na resolução de problemas sociais amplos, é denominada como tendência pedagógica redentora. Essa perspectiva não abarca uma compreensão sociológica da educação, não dá conta de apreender variados elementos capazes de influenciar dinâmicas no

contexto de escolarização, análise da inserção sociocultural das instituições, intencionalidade de programas educacionais e as interfaces político-econômicas que permeiam o âmbito educacional. Dessa forma, é necessário conduzir um desvelamento crítico e contextualizado dos elementos que dizem respeito aos processos de formação humana, observando seu condicionamento aos modelos de gestão do capitalismo, e é nessa direção que orbitam as principais formulações deste artigo.

Observamos através do desvelamento do ProNEA as relações estabelecidas entre modelo de desenvolvimento do capitalismo, questão socioambiental e educação. Foi possível apontar a estruturação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e suas bases ideológicas, bem como verificar de que forma a difusão do ideário de Educação Ambiental das agências internacionais chega ao chão da escola. Analisamos os documentos-base do ProNEA, bem como as conferências dos organismos multilaterais que culminaram na difusão das políticas de Educação Ambiental no Brasil. A análise dos documentos, eventos e base social que protagonizou as formulações ideológicas para a Educação Ambiental foi capaz de nos fornecer uma compreensão sociocrítica das relações entre política educacional, Estado e capitalismo.

O cenário de modificações negativas nas dinâmicas socioambientais não deixa dúvidas em torno da urgência de debates, formulações e ações em torno de pautas que discutam mudanças climáticas, utilização de recursos energéticos, desastres ambientais, extermínio

de comunidades tradicionais etc. Entretanto, cabe averiguarmos com mais atenção a origem das políticas e discursos oficiais direcionados para a abordagem do tema.

O modelo de desenvolvimento empreendido no Brasil se relaciona diretamente com diversos processos de esgotamento ambiental. Para Ruy Braga (2014)⁷⁶, o desenvolvimento econômico brasileiro, no período correspondente a dez anos de gestão do Partido dos Trabalhadores, baseou-se em quatro motores principais: mercado financeiro, indústria da construção civil, agronegócio, mineração e energia. De acordo com o Ministério de Minas e Energia (2015), a balança comercial do setor mineral brasileiro apresentou saldo positivo de US\$ 4,2 bilhões no primeiro trimestre de 2015. As exportações do setor somaram US\$ 10,7 bilhões, com participação de 25% do total das exportações do país.

Em 2013, o agronegócio respondia por 37% dos empregos no país⁷⁷. De acordo com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), esse foi o setor da economia que mais empregou com carteira assinada no primeiro semestre do ano de 2014. Para Alves (2011) o modelo neodesenvolvimentista pode ser percebido por duas vertentes: quando financiador e indutor do crescimento econômico, fortalecendo grupos privados em setores considerados estratégicos e o Estado como responsável pelo investimento em megaobras de infraestrut-

76 Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R39.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

77 Disponível em: <http://www.canaldoprodutor.com.br/comunicacao/noticias/agronegocio-responde-por-37-dos-empregos-no-brasil-afirma-riedel>. Acesso em: 15 jun. 2015.

tura, exemplo disso é a implementação do Programa de Aceleração do Crescimento. O discurso e a prática neodesenvolvimentista ganharam amplitude no Brasil principalmente com aplicação dos projetos do Governo Federal nos setores de energia, infraestrutura, transporte e recursos hídricos. Estes projetos foram condensados em 2007 no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e tiveram sua continuidade em uma etapa denominada como PAC II (Maurício, 2013). O PAC se firmou principalmente através da ação de multinacionais para a exploração energética. O Programa teve suas obras amplamente difundidas sob a justificativa de exaltação das riquezas naturais do Brasil, assim como, da produção de fontes de bioenergia independentes para o impulso de uma possível soberania nacional (Martins, I.S. 2015).

As mortes de camponeses e ambientalistas que resistiram e resistem à expansão promovidas pelo agro-negócio e obras de infraestrutura, foram e são tratados com descaso. As obras da Usina Hidrelétrica de Jirau, de responsabilidade majoritária de uma construtora francesa, puseram em risco a permanência e sobrevivência de populações tradicionais em Rondônia, estado onde é situada. A usina, após uma série de irregularidades, de denúncias de licenças ambientais forçadas e morte de trabalhadores, passou a funcionar em 2013. A Usina de Belo Monte, construída na reserva do Xingu, com sua barragem principal em terras indígenas, causa desconfigurações no escoamento do Rio Xingu, reduzindo seu potencial hídrico e diminuindo a fauna, a flora, com con-

sequentes interferências nas formas de sobrevivências dos povos indígenas que habitam a reserva. Além disso, a construção da usina dependendo da sazonalidade das chuvas, já previa gastos exorbitantes, danos ambientais com potenciais desastrosos e a extinção de povos tradicionais (Martins, 2015).

Observando previamente esses elementos, cabe afirmarmos que a configuração do capitalismo no Brasil afirma-se em bases neoliberais e neodesenvolvimentistas. Moura, Sobral do Vale e Coelho Alves (2013)⁷⁸ caracterizam o atual modelo de desenvolvimento do país como perpassado por processos de modernização conservadora. Para os autores, na medida em que o capitalismo se desenvolve, se diferenciam as dinâmicas nos países clássicos e desenvolvidos e nas nações colonizadas e dependentes. Acorados em Ruy Mauro Marini, os pesquisadores afirmam que a relação entre crescimento econômico/modernização e pobreza/miséria são extremos que sustentam o modo de produção capitalista. Esses pesquisadores demonstram que essa relação de subordinação e dependência implica diretamente no modo de organização da educação dos países considerados periféricos. Ou seja, os processos de modernização conservadora originam políticas de educação para todos os níveis e modalidades de ensino coerentes com o estágio de desenvolvimento do capitalismo no país (Martins, 2015).

78 Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1254203900.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

A institucionalização da educação ambiental

Em Crateús, município cearense, um letreiro anunciava: *Escolas sustentáveis para o futuro - Práticas e experiências em Educação Ambiental: juntos construímos!* A informação dizia respeito ao evento promovido em junho de 2016 na cidade, como uma ação desenvolvida dentro do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Instituto Samuel Klein (ISK), uma organização familiar que integra a FIIMP (Fundações e Institutos de Impactos), visando promover “investimento social privado, acompanhar e conhecer resultados de investimentos em negócios de impacto socioambiental”.⁷⁹ Somava-se à organização do evento o Instituto Brasil Solidário (IBS), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que implementa, entre outros projetos educacionais, o Programa de Desenvolvimento Sustentável na Escola (PDSE). A apresentação do evento aborda a intenção transpor para o âmbito escolar o desenvolvimento de competências para que cada indivíduo seja capaz de propagar os valores de preservação da natureza. Consideramos importante identificar como as propostas voltadas para a difusão da Educação Ambiental foram institucionalizadas.

No ano de 1972, foi realizada a Conferência de Estocolmo, também denominada Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. A reunião de chefes de Estado foi considerada um dos marcos das discussões entre o modelo de desenvolvimento do capi-

⁷⁹ Disponível em: <http://institutosamuelklein.org.br>. Acesso em: 17 abr. 2017.

talismo e a problemática socioambiental. As pautas abordadas na conferência, dialogaram com as discussões em torno da poluição urbana e rural, desmatamento, questões climáticas, entre outras.

As abordagens da conferência culminaram com a elaboração da perspectiva de Desenvolvimento Sustentável, bem como, na criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Também em 1972, o Clube de Roma lançou o Relatório de Meadows, intitulado “Os limites do crescimento”, identificando o grau de esgotamento ambiental frente ao crescimento populacional e a utilização desenfreada dos recursos energéticos.

Em 1975, a Carta de Belgrado propõe que temas como pobreza, fome, analfabetismo, exploração, dominação e poluição, sejam tratados em conjunto. Em trecho da carta, indica-se que ainda que as abordagens de produção das grandes potências econômicas sejam modificadas, é necessário um tipo de educação que “(...) implicará um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e entre o sistema educacional e a sociedade em geral”. A Carta de Belgrado orienta a criação do Programa Mundial de Educação Ambiental.

A década de 1970, cenário das propostas elencadas, apontou uma série de reconfigurações no padrão de acumulação capitalista. O neoliberalismo é correspondente cronológico do processo de reestruturação produtiva que se instaura a partir dessa década. Mas neoliberalismo e reestruturação produtiva não se limitam apenas

a expressões do mesmo tempo, correspondem, no plano político e ideológico da organização do Estado, com desdobramentos e implicações no plano econômico, ao processo de redirecionamento do capital e de suas bases de acumulação (MARTINS, 2015).

O neoliberalismo compõe ao lado das mudanças no âmbito da produção como emergência do chamado padrão toyotista, da produção flexível, da desregulamentação do trabalho e financeirização econômica, um conjunto de ações que visavam a superar política, econômica e ideologicamente o modelo regulacionista predominante dos países ditos avançados durante o pós- Segunda Guerra Mundial, que se esgotara e se mostrara inadequado às necessidades da acumulação capitalista com as crises da década de 1970. Neoliberalismo e reestruturação produtiva se articulam visceralmente à cadeia de ações do capital em busca de retomar o controle total dos processos econômicos e políticos após o declínio do modelo fordista e do que se habituou a chamar de “Estado de bem-estar social” (Martins, 2015).

Nas décadas de 1980, 1990 e 2000, uma série de conferências, eventos e alterações legislativas indicaram a pauta da Educação Ambiental como assunto na “ordem do dia”. O Protocolo de Kyoto foi implantado em 1997, com a justificativa de reduzir a emissão de gases poluentes na atmosfera. A ECO 92 teve como resultado a Convenção Marco sobre Mudanças Climáticas. Em 2012, a realização da conferência Rio +20 lançou a retórica para

estruturação da Economia Verde no contexto do Desenvolvimento Sustentável e da erradicação da pobreza. Na Conferência Rio+20, os Estados-membros discutiram a elaboração de um conjunto de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), “universais e aplicáveis a todos os países”.

No ano de 1992, realizou-se em concomitância com a ECO 92, a 1º Jornada de Educação Ambiental, originando o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Em consonância com o tratado, se orienta o Programa Nacional de Educação Ambiental, e em 1999, a Lei 9.795 institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), recomenda a educação no Brasil como principal forma de interferir nas questões socioambientais por meio de um acordo de cooperação com o Ministério do Meio Ambiente para a execução do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), cujos objetivos são: assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade - ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política - ao desenvolvimento do País, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira; Buscar o envolvimento e a participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições a longo prazo⁸⁰.

80 Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/natural-sciences/environment/education-for-sustainable-development/>. Acesso em: 22 abr. 2017.

No Ceará, em julho de 2017, a Lei 16.290 instituiu o Selo Escola Sustentável, concedendo premiações às escolas que conduzirem ações no sentido de uso racional dos recursos públicos e naturais, bem como orientem o uso eficiente da água, saneamento ecológico e energias limpas. O selo Escola Sustentável é também direcionado para aquelas instituições que no âmbito do ensino público estadual, podem estabelecer estratégias de redução de gastos de manutenção em um contexto de cortes nos investimentos públicos.

A partir dos elementos previamente estabelecidos, podemos aferir um campo importante de investigação pelo qual pretende se espraia este artigo. Constatamos que um dos componentes desse campo diz respeito a uma orientação geral de organismos multilaterais para modificar e disputar através de aparelhos ideológicos (mídia, educação formal e informal, entre outros aparatos), a consciência dos indivíduos em torno das questões socioambientais. A educação circula supostamente como principal mecanismo de solução de um problema gerado pela superexploração dos recursos naturais por grandes indústrias e empresas. Apontamos inicialmente o afunilamento das deliberações em torno das questões socioambientais – demandas orientadas por convenções internacionais seguidas de implementações na legislação brasileira. De antemão, é possível observar que essas deliberações e incorporações se articulam ao contexto de reorganização do capitalismo.

Revisão da bibliografia

Para compreender o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) é necessário indicar sua imersão em um contexto sócio-político. Desse modo, os fundamentos teóricos que embasaram nossas questões norteadoras, estarão vinculados aos eixos de entendimento da relação homem-natureza, ao papel da educação sistematizada como ferramenta ideológica para a reprodução de diferentes modelos de desenvolvimento do capitalismo e sobre as interferências dos organismos multilaterais e seus principais documentos nas políticas educacionais.

A atuação dos organismos multilaterais nos países de economia periférica, se dá no sentido de organizar intervenções em áreas estratégicas como a educação, gestão hídrica, desenvolvimento rural, intervenções urbanas nas vias de circulação de mercadorias. A interferência desses organismos prolifera-se através do discurso de auxílio e superação da pobreza, mas que resguarda estratégias de dominação e controle econômico e ideológico por parte dos países ditos desenvolvidos. Nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação Para Todos organiza a principal cartilha de recomendações e exigências dos organismos multilaterais para os países considerados em desenvolvimento, mormente os da América Latina. Dentre as recomendações, coloca a educação enquanto redentora dos problemas da humanidade e diz ser ela um fator primordial para a entrada dos países periféricos na competitividade do mercado. Afirma também a necessidade das parcerias entre Estado, sociedade e mercado, e

para isso impõe adequações que seriam “[...] a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido” (Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo, 2009, p. 8).

O contexto das discussões recentes sobre desenvolvimento no Brasil indica um intercâmbio entre neoliberalismo e neodesenvolvimentismo. Tais discussões ensaiam uma concepção sobre os processos de utilização dos recursos energéticos. O Neodesenvolvimentismo é posto como uma evolução do desenvolvimentismo que, segundo a leitura de Ricardo Bielschowsky, seria a ideologia de superação do subdesenvolvimento nacional com base numa estratégia de acumulação de capital na indústria e um projeto de industrialização apoiado e planejado pelo Estado (1988).

Boito Junior (2012) afirma que o modelo capitalista vigente no Brasil é o modelo neoliberal, no entanto, indica que o neoliberalismo no país teve adaptações e reformas. O autor converge para a posição de que o modelo de desenvolvimento empregado mescla elementos do neoliberalismo e da intervenção estatal típica do modelo desenvolvimentista para o impulsionamento da exploração de recursos energéticos em escala desproporcional às capacidades de reordenamento da natureza (Martins, 2015).

Dardort e Laval (2016), falam sobre a reorganização de uma nova racionalidade a partir das implementações neoliberais. Para os teóricos, isso significou um reengajamento político do Estado, implicando em novos métodos e inserção de outros dispositivos de poder vi-

sando algo como uma regulação do mercado nas políticas sociais, vislumbrando esta inserção como uma articulação estratégica que não poderia ser negligenciada. Esses pesquisadores apontam que no ano de 1973 David Rockefeller organiza a Comissão Trilateral, unificando a elite política estadunidense aos países da Europa e também ao Japão. Em 1975, a Comissão Trilateral lança o relatório “A crise da Democracia”, apontando o problema da inserção excessiva dos governados nas políticas sociais. Essa inserção deveria ser solucionada a partir de estratégias de caráter ideológico. Assim, Dardot e Laval indicam que a aplicabilidade do neoliberalismo não se deu somente sob critérios de transformações econômicas, mas interferiu diretamente na esfera da sociabilidade.

Para não concluir...

A percepção da educação em suas dimensões sistematizadas e formais, deve abarcar o entendimento de que a mesma é um processo determinado pelas relações capitalistas em que a sociedade se insere. O seguimento em que se concebem as políticas educacionais, a estrutura e o planejamento de ensino a ser seguido por um país, acompanham as necessidades de acumulação do capital. É importante visualizarmos que o projeto de educação para o Brasil se articula aos desdobramentos práticos do modo de organização do capitalismo, à forma como os setores dominantes pensam a construção do país nas diferentes fases de desenvolvimento capitalista.

O segundo componente desse campo investigativo, ganha contornos com a necessidade de pesquisar a composição dos organismos multilaterais, os Estados conferencistas das principais atividades regulamentadoras da educação e os ideólogos da Gestão e Educação Ambiental. Exemplo da indispensabilidade de tal investigação, reside na organização inicial do Clube de Roma, responsável pelo lançamento, na década de 1970, de um dos relatórios fundamentais para a difusão da necessidade de Educação Ambiental. O Clube de Roma é atualmente uma organização não governamental (ONG). Na década de 1960 foi convocado pelo industrial italiano Aurélio Peccei (Gestor da Fiat e Olivetti e diretor da Italconsult). Reunia empresários, diplomatas, cientistas, educadores, economistas e altos funcionários governamentais de países distintos.

Um terceiro componente importante, parte da problematização sobre a centralização das pautas relacionadas as questões socioambientais pelos organismos multilaterais. É possível visualizarmos a reprodução do tipo de Educação Ambiental idealizado pela UNESCO/ONU/Banco Mundial/Clube de Roma por parte dos movimentos anti-hegemônicos, caracterizando um processo de tutela dos Movimentos Sociais pelas agências internacionais? As questões delineadas apontam a fertilidade e validade do campo de pesquisa sugerido neste texto, indicando como o aprofundamento dos estudos sobre Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) pode auxiliar o desenvolvimento dos componentes investigativos levantados.

Desse modo, temos a percepção de um modelo de gerência do capitalismo incompatível com a preservação do meio ambiente, observando de forma direta que as causas dos principais problemas de ordem socioambiental não partem da esfera individual. Entre os objetivos do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), o “desenvolvimento da consciência” será a via principal para a eliminação dos problemas relacionados à crise climática e a outras pautas referentes à degradação do meio ambiente. Contudo, cabe salientarmos que os processos de transformação da realidade não ocorrem idealisticamente, pela simples apropriação do conhecimento, ou de uma cultura, mas pela transfiguração das condições objetivas de produção e reprodução da vida humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha.** 2011.

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro.** IPEA/INPES, Rio de Janeiro: 1988.

BOITO JR, A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo.** FGV, São Paulo. 2012.

BRAGA, R. **A Política do Precariado: do Populismo à Hegemonia Lulista.** São Paulo. Boitempo Editorial. 2014.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo.** Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal. São Paulo, Boitempo, 2016.

JIMENEZ, S; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, J. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1-23, 2009.

MARTINS, I. S. **PRONATEC**: a estratégia do Partido dos Trabalhadores para a inserção no trabalho precário e atendimento das demandas do capitalismo contemporâneo no Brasil. 108f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, FAGED/UFC. 2015.

MAURÍCIO, F. R. C. **Na corda bamba**: sentidos do trabalho no Precariado. 128f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Departamento de Ciências Sociais. 2015.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

CURRÍCULO E GÊNERO: A FABRICAÇÃO DA DIFERENÇA E A RESISTÊNCIA NA ESCOLA

Izandra Falcão Gomes

Lígia Luís de Freitas

Maria Leudysvania de S. L. Gadêlha

O contexto e a problemática: iniciando o diálogo

Neste texto adotamos a metodologia do Relato de Experiência para apresentar a pesquisa decorrente do Projeto de Extensão intitulado “Relações de gênero na escola: ênfases, tensões e desafios atuais”, planejado, ofertado, desenvolvido e concluído nos dois semestres do ano letivo de 2017, em uma escola de Ensino Médio Estadual localizada no Município de Limoeiro do Norte/CE/Brasil. Nosso lugar de fala é a docência, atualmente efetivada na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ/PB) e na rede municipal de ensino da capital paraibana; também de estudante da graduação em Pedagogia e monitora do projeto de extensão. Como docentes e discente reconhecemos a necessidade de ampliar o debate sobre gênero para além dos muros da universidade, precisamente dentro de escolas de educação básica⁸¹.

Ofertar um projeto de extensão universitária à comunidade escolar (com este tema), exigiu certo es-

⁸¹ A educação básica no Brasil engloba três níveis: educação infantil (4 e 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos).

forço que envolveu recursos (principalmente), tempo, planejamento, envolvimento de atores/atrizes internos e externos à universidade, negociações com a comunidade escolar, parceiros de pesquisa e coragem para fazer as mediações e enfrentamentos, visto que a temática de gênero, embora importante e necessária, em alguns espaços, não é um debate bem-vindo, portanto, parafraseando Bourdieu (2012) diríamos que, cada vez mais, as ciências sociais precisam se afirmar como um campo de enfrentamento e de defesa daqueles/as que sofrem.

A parceria foi feita com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas Curriculares (GEPPEC/UFPB), da Universidade Federal da Paraíba, do qual uma das autoras foi membro (até 2016) e com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM/CE/UFPB), espaço de atuação da segunda autora, dois lugares de importante suporte ao longo do desenvolvimento das atividades planejadas. O referido Projeto de Extensão originou-se da demanda real da população escolar⁸², bem como dos interesses de pesquisa surgidos a partir do diálogo das professoras proponentes do artigo com o GEPPEC e NIPAM.

Como é de conhecimento público, a escola que nos foi legada pela sociedade moderna “começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou meninos de meninas” (LOURO, 1997, p. 57). Mesmo tendo esse conhecimento, concreta-

⁸² A Equipe gestora da Escola-campo acolheu e colaborou com todas as atividades desenvolvidas durante toda a execução dos trabalhos de pesquisa e extensão.

mente, a temática de gênero não tem sido suficientemente trabalhada, estudada e as problemáticas a ela relacionadas não têm sido enfrentadas nas escolas, os/as docentes permanecem privilegiando conteúdos destituídos de subjetividade, as lições sobre o corpo humano continuam vinculadas ao sexo biológico, em conformidade com os sumários dos livros didáticos. O que se ensina em sala, em muitas situações, está assepticamente limpo das estatísticas sociais reveladoras da diversidade de gênero e das desigualdades recorrentes.

A cidade na qual localiza-se a unidade escolar onde o Projeto foi desenvolvido, por exemplo, até aquele momento não havia desenvolvido nenhuma política municipal, e tampouco seguia as diretrizes da Política Estadual para mulheres direcionadas para a educação no sentido de readequação do currículo às políticas de gênero. Acreditamos que a falta de resposta do poder público local nesta direção, compromete a qualidade das ações municipais. Uma ausência que, de certa forma, impacta em toda a vida social, pois os registros de violência contra mulheres, homossexuais e transexuais são alarmantes em todo o Brasil e particularmente no Estado Cearense⁸³.

A escola, por sua vez, não tem conseguido construir e desenvolver um currículo que reflita sobre tais questões e provoque mudanças na comunidade escolar, tampouco, tem garantido espaço para que os/as estudantes reflitam sobre a temática a partir de sua identidade de gênero e da vivência da sexualidade. Mesmo tendo narra-

⁸³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>. Acesso em: 17 jan. 2018.

tivas e registros de violência de gênero entre alunos e alunas, a escola-campo não apresentou, até o fim do Projeto, nenhuma ação institucional concreta para minimizá-las, como exporemos mais à frente.

Tendo como referência o enfoque epistemológico crítico, lições aprendidas com as teorizações feministas pós-estruturalistas e Pedagogia Crítica, a perspectiva epistemológica que nos fundamenta é de transformação, pensamos numa pedagogia instrumentalizadora de mudança social, entendendo, como Freire (2000) que, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco se muda. Desse chão crítico, nosso posicionamento epistemológico para análise do projeto desenvolvido fundamentou-se numa teoria crítica recontextualizada (DENZIN, 2006) capaz de atender as dinâmicas e apelos da sociedade contemporânea no qual a temática de gênero, sexualidade e educação são, inexoravelmente, necessárias (LOURO, 1997; 2011).

Tendo visão dessas condições macro, meso e microsociais se pretendeu, por intermédio do Projeto de Extensão, mobilizar docentes e discentes para a (des) construção curricular mediada pela formação do corpo discente e de gestores/as cujo ponto de partida foi o reconhecimento da resistência à inclusão no currículo formal das temáticas de gênero e sexualidade (e seus desdobramentos). Nestes termos, este artigo tem como objetivo: socializar a pesquisa pautada na experiência de extensão sobre gênero em instituição escolar de ensino médio de Limoeiro do Norte/CE. Para o alcance deste objetivo,

o texto foi organizado em três partes: nesta introdução situamos as ideias centrais que fundamentam referido texto; na segunda detalhamos o projeto de extensão e; na terceira parte apresentamos as nossas análises sobre as interações entre a comunidade escolar, docentes e discentes.

O projeto de extensão: demanda social e desenvolvimento

O Projeto de Extensão “Relações de gênero na escola: ênfases, tensões e desafios atuais” foi elaborado visando atender duas demandas: a) da comunidade escolar, local que recorrentemente enfrentava inúmeros desafios em incluir a temática de gênero no currículo oficial, mesmo tendo suporte legal; b) uma demanda social – verificada através dos indicadores de violência contra mulher, homossexuais e transexuais no Estado do Ceará e no Brasil⁸⁴, oportunidade em que desenvolvemos uma pesquisa participante na qual adotamos procedimentos de observação de campo, rodas de diálogo com registro e aplicamos instrumentos como questionário semiestruturado para recolher dados (informações) dos/das discentes e docentes.

Em resposta às demandas o projeto delimitou seu foco na formação docente, discente e dos/as bolsistas envolvidos no projeto extensão, atendendo os seguintes objetivos: formar na temática de gênero, docentes e dis-

84 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>. Acesso em: 10 jul. 2017.

centes da EEM Lauro Rebouças em Limoeiro do Norte/CE; desenvolver rodas de discussão e oficinas com os/as docentes e discentes sobre as temática “Relações de gênero na escola: ênfases, tensões e desafios atuais na Escola”; construir espaço de estudo e reflexão sobre a temática; refletir sobre como o currículo é proposto pelo Projeto Político Pedagógico; trabalhar as questões de gêneros vivenciadas na escola, tanto por docentes quanto por discentes e; propiciar experiências docentes aos/às estudantes de Licenciatura em Pedagogia da FAFIDAM⁸⁵/UECE;

Características do Projeto e grupos em formação

Foram beneficiários os/as discentes e docentes da Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças, sendo atendidos/as no 1º e 2º semestres de 2017 30 docentes⁸⁶e 30 discentes⁸⁷ da 3ª série do Ensino Médio. Para a carga-horária foram previstas 60h de atividades presenciais distribuídas da seguinte forma: a) reuniões semestral com duração de 2h para apresentação e negociação do projeto⁸⁸, programação, metodologia de trabalho, atividades motivacionais e de inteiração com a temática (para docentes); b) 2 encontros de avaliação do projeto com duração de 2h (com a equipe gestora); c) ciclos de estudos trimes-

85 Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos.

86 A pedido da gestora escolar esse número foi ampliado para 45 professores/as.

87 Iniciamos com 19 inscritos e concluímos com 6.

88 Apresentamos o projeto de extensão elaborado e aprovado e institucionalizado pelo colegiado de Pedagogia e pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Mas, na escola, apresentamos o projeto para avaliação dos docentes e discentes. Dessa maneira, o projeto foi alterado. Incluimos outros temas indicados pelos docentes e discentes.

tral distribuídos no ano de 2017 com duração de 2h por encontro (exceto os meses de recesso): 3 encontros a distância 6h (docentes e discentes); d) ciclos de palestras e oficinas temáticas bimestrais durante o ano com duração de 4h por encontro: 5 encontros (20h) (docentes e discentes); e) grupo focal: 3 encontros de 4 horas de duração realizados de acordo com a demanda de discentes: 12h.

A metodologia envolveu quatro etapas. Na primeira levantou-se a literatura que melhor se adequava para orientar o trabalho no contexto da escola – definição dos textos, documentários e filmes para estudos nos ciclos, oficinas e palestras, seguida da análise de bibliografia e dos documentos oficiais como Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME) e Projeto Político Pedagógico (PPP). A segunda focou na preparação da Escola: participação das reuniões de planejamento de professores/as e discussão do projeto, definições sobre a programação e datas de cada atividade para docentes e discentes; nessa etapa instrumentalizou-se a escola, a partir da indicação de leituras, doação de material; estabelecimento junto com a direção da escola dos critérios de inscrição para docentes e discentes e; divulgação do projeto e inscrição. Nesta mesma etapa aplicamos o questionário semiestruturado feito por intermédio do google forms.

Na terceira etapa ocorreu o desenvolvimento do projeto: reunião com os/as participantes docentes e discentes para as orientações gerais e das atividades programadas: ciclo de estudos, grupo focal, palestras e oficinas. E finalmente, o encerramento do projeto: avaliação, or-

ganização dos dados recolhidos, produção de relatório, evento de encerramento e de disseminação dos resultados do projeto: produção de artigo e participação em congressos da área (LIMA; FALCÃO; FREITAS, 2017).

As interações entre docentes e discentes: a fabricação das diferenças

Preliminarmente é preciso situar que a escola é uma instituição que, historicamente, delimita os lugares que cada sujeito ocupa. A escola hierarquiza, controla e pune os corpos que nela circulam. Assim, ao servir-se de símbolos e códigos determina o que cada um/uma deve fazer (ou não), separa e institui papéis. “Assim, a escola formata a fala, o olhar, o ouvir, o calar e o preferir de todas as pessoas que nela circulam, através de pedagogias culturais, pedagogias de gênero e de sexualidade, tudo isso é feito através de dispositivos e práticas que penetram nos sujeitos e constituem identidades “escolarizadas” (LOURO, 1997; 2011). Dito de outra forma, a escola exerce um poder sobre os sujeitos, uma espécie de disciplina que “fabrica” indivíduos, ela é:

[...] a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou dos grandes aparelhos do Estado (FOUCAULT, 2012, p. 153).

É uma espécie de regulação cotidiana que caminha independente, sem necessariamente precisar ter alguém repetindo uma lei, conseqüentemente, as práticas escolares estão cristalizadas e longe de deflagrarem e provocarem pensar sobre como as relações de gênero e as questões relacionadas com a sexualidade transversalizam e se reproduzem através dos currículos escolares. Essa foi uma das reflexões feitas nos encontros com os/as jovens discentes, após as primeiras interações com os grupos de gestores/as, professores/as e estudantes, que narraremos a seguir.

À frente do Projeto de Extensão, apresentamos, conjuntamente, a Programação para o ano letivo de 2017. A partir da escuta da equipe diretiva e de professores/as da escola adequamos as ações projeto quanto aos/as discentes, ajustando e ampliando as temáticas a serem abordadas para além do enfoque no empoderamento feminino⁸⁹, incluímos identidade de gênero. Posteriormente, após o primeiro encontro com os/as estudantes, readequamos novamente a agenda de encontros para incluir temas relacionados às identidades sexuais, a pedido dos/as alunos/as que se inscreveram para participar do Projeto.

O primeiro encontro com discentes foi desenvolvido através de oficina, na qual buscamos explicar como as identidades são construídas. Todas as elaborações es-

89 O Projeto, em sua elaboração inicial, tinha foco o empoderamento feminino e o enfrentamento das masculinidades violentas. Após escuta e diálogo com os/as docentes e discentes alteramos o projeto, ampliamos para gênero, sexualidades na perspectiva da formação destas identidades.

tudantis foram minuciosamente registradas pela bolsista e levadas para o encontro com os/as professores/as. Uma das questões desenvolvidas na oficina pedia a narrativa pessoal no qual eles/as socializassem “como” foram internalizando a identidade de ser menino ou menina e em que lugares eles mais ouviram estas distinções.

As narrativas repetiam velhos jargões “isso é brincadeira de menino e não de menina”; “homem veste azul mulher rosa”; “menina brinca de boneca e homem de carinho” e eles/elas identificaram a maior incidência na família e na escola, alguns indicaram a igreja, sobretudo os/as jovens que frequentam igrejas evangélicas. Oportunamente, os/as mesmos/as docentes publicaram no grupo (roda de diálogo) que não havia nenhuma ação na Escola em que esse “conteúdo” fosse tratado. As questões levantadas no encontro discente foram levadas para o encontro com os professores/as. A estratégia tinha o intuito de provocar um diálogo reflexivo com os/as docentes, com vistas à motivá-los/as a construírem um projeto sobre gênero para e na escola.

Ao apresentarmos os posicionamentos dos/as estudantes para os/as docentes não houve discordância, mas defesas com algumas justificativas: “não são todos os/as professores/as que não trabalham a temática”; “na disciplina de sociologia e biologia o tema é tratado porque é conteúdo do livro didático”; “nós até pensamos, mas temos muita resistência das famílias”; “a cidade é muito pequena e religiosa, há muita resistência”; “não temos formação adequada para tratar do assunto”; “alguns

de nós pensa que não é um tema necessário, necessário é passar no vestibular”; “reconhecemos a importância de incluir o tema no currículo escolar”, “eu trabalho solitariamente em minha aulas”.

Estes recortes discursivos nos remetem ao estudo de Junqueira (2009, p. 131), no qual ele nos apresenta e discute uma série de estratégias discursivas comumente utilizadas no contexto educacional a fim de justificar a secundarização ou o não trabalho com a temática das sexualidades e das identidades de gênero na escola. Como registra o próprio autor, na escola cabe discutir muitas questões “[...] primeiro enfrentar a falta de escolas/ o analfabetismo/ a pobreza/ a evasão escolar/ a distorção idade-série/ o racismo [...]”. Uma espécie de Pedagogia do Armário, lugar para o qual vai tudo que incomoda e, portanto, é visto como secundário.

Estas resumidas narrativas são o recorte de um extenso registro feito ao longo de um ano letivo de 2017. A partir delas, muitas inquietações foram geradas, mas, neste texto optamos por refletir sobre a ausência de uma ação da escola e as prováveis implicações que comprometem toda uma geração de sujeitos sociais que convivem e conviverão com outros e outras que subvertem (ou não) o padrão normativo de identidade de gênero reforçado e reproduzido pela escola. Esses que, queiramos ou não, há muito tempo resolveram sair do armário, deixar a porta aberta e jogar a chave fora.

A primeira reflexão é sobre as figuras de autoridade da escola (gestores/as e professores/as). Embora de-

monstrem abertura para falar sobre o tema e, inclusive assumam a falta de preparo teórico, não enfrentam o problema, há uma conformação em certa medida justificada que os impede de alterar o *habitus* escolar, uma espécie condescendente com a lógica do machismo e do patriarcado, fixado no mesmo lugar, sem qualquer pretensão de entender o gênero como constituinte das identidades dos sujeitos, como fronteira aberta a alterações (MATOS, 2008). Nesse caso, há uma tripla condição que impede a escola de avançar: as representações dos/as discentes; as relações de poder estabelecidas pela família e o *hábitus* organizacional: escola e família determinam práticas sociais que determinam o gênero (BUTLER, 1989).

Se os/as docentes detêm, institucionalmente, uma autoridade em relação às práticas educativas escolares, também os pais, as mães e demais adultos considerados “responsáveis” pelas crianças e adolescentes detêm autoridade sobre a educação, e, muitas vezes, essas concepções são divergentes e conflitantes (LOURO, 1997, p. 125).

Essa condição conflitiva entre escola e família é um elemento preponderante para uma atmosfera de medo entre os/as profissionais da escola. As sociabilidades são construídas desde a gravidez e são permanentemente reforçadas por instituições como a família e a escola, entretanto, a relação que se estabelece entre as duas instituições é permeada por um jogo de poder no qual e, especialmente neste caso, a família exerce forte controle sobre o projeto político pedagógico da escola. A família, naquela realidade, opta por um processo educativo que

reforça o binarismo, as orientações são exclusivamente heteronormativas e os/as jovens homens e mulheres internalizaram seus papéis de reprodução do rapaz “macho” e da boa moça.

Igualmente, os/as docentes também repetem a formação recebida que são reproduzidas, por isso, parte do grupo age como se estivesse alheio/a às condições pelas quais mulheres, homens, homossexuais e transexuais são submetidos/as. Este comportamento de alguns/algumas materializa que as representações por eles/elas internalizadas resultam de um processo educativo feito por outras instituições, dentre as quais, a família. Somado a esta condição cultural imposta pela família, é premente questionar o processo de formação destes/destas profissionais e dos órgãos formadores, uma vez que afirmam estarem inseguros em abordar tal temática.

Em especial, os/as docentes que se disseram trabalhar com conteúdo gênero em suas aulas, o fizeram para cumprirem com o roteiro do livro didático, que juntamente com os paradidáticos permanecem como o principal recurso para o desenvolvimento das aulas, acaba sendo usado para reforçar uma visão biológica do sexo, tratado de forma descritiva e sem espaço para o diálogo com os/as jovens, geralmente orientados/as pela lógica conservadora que fundamenta “as estruturas cognitivas” da sociedade machista/patriarcal e, que se reproduzem por via da atuação das Instituições educacionais, da igreja e do mundo do trabalho, conforme relembra Bourdieu (1985).

Por outra via, os/as discentes, cumprem o mesmo ritual de construção de identidades, mas reagem com veemência. No grupo de 19 estudantes atendidos/as, 9 declararam-se homossexuais e 5 diziam está em transição de gênero. Estes posicionamentos foram espontâneos, mas, pela reação dos/as demais participantes do grupo, era um fato conhecido. As declarações dos alunos/as nos possibilitaram entender o porquê da solicitação para alterar o cronograma de conteúdo pensado inicialmente no Projeto e enxergamos a violência simbólica (BOURDIEU, 1989) e a reação a ela: os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazerem dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência. Eles/as queriam saber mais sobre identidade de gênero e sexual, eles/as queriam e precisavam se conhecer e se fortalecer.

Para além destas questões, há as situações emblemáticas⁹⁰ que se manifestam de vez em quando no ambiente escolar e que surgem em meio às proposições e transformações contemporâneas no que se refere às relações de gênero, há certa tensão no trato com assuntos referentes à homossexualidade e ao empoderamento feminino. Tais tensões expressam a dificuldade que a escola encontra em transformar, principalmente porque continua sendo, de acordo com a perspectiva foucaultiana, uma instituição de vigiar e punir, porque ainda afirma e reproduz valores e crenças historicamente e culturalmen-

⁹⁰ Nos encontros com discentes e docentes várias narrativas expunham acontecimentos de violência de gênero na escola. Uma delas foi a tentativa de um aluno transsexual ter tentado usar o banheiro feminino, mas foi impedido. Esse fato teve vários desdobramentos, dentre estes, reunião com todos os pais e mães que, coletivamente decidiram que o banheiro continuaria sendo usado considerando o sexo biológico.

te impostos pela sociedade vigente (FOUCAULT, 2012). Nessa situação, a instituição escolar segue atuando mais na reprodução, do que na transformação das desigualdades e no reforço às diferenças, através dos silenciamentos que excluem e reforçam as violências de gênero.

Considerações sobre um tema em movimento

Esse é um tema impossível de ser fechado definitivamente visto que a EEM Lauro Rebouças em Limoeiro do Norte/CE segue sua trajetória num movimento de fluxo e avanço para o trabalho com as relações de gênero na escola, mas também de refluxo por conta de uma conjuntura social que provoca tensões e atualiza os desafios para esta agenda. Por isso, fundamentadas em Joan Scott (1995), retomamos o debate sobre a fabricação das diferenças.

Segundo essa autora é um equívoco de se conceber o par “diferença-igualdade”, visto que esse é uma falsa dicotomia, uma vez que a igualdade não tem sentido para os sujeitos que são idênticos ou que são os/as mesmo/as. Na verdade, reivindica-se que os sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos/as, mas como equivalentes, pois a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência.

Refletindo sobre os fatores elencados a partir dessa chave teórica de leitura podemos afirmar que a escola segue se esquivando em enxergar os/as diferentes. Ou, conforme Louro (2011), quando o faz afirma uma lógica “separatista”, pontual. Na escola, posturas e práticas de diferentes agentes

da comunidade escolar (professores, funcionários, familiares, alunos...) seguem tomando como referência padrões normativos de gênero. Por isso, se não prestamos atenção na sutileza dessas reproduções normativas no âmbito do currículo em ação e oculto e, ainda, no âmbito do próprio currículo formal, estaremos diuturnamente contribuindo para a fabricação e exclusão das diferenças na escola.

Na medida em que a escola se omite de colaborar com a desconstrução, pactuando com o enfrentamento dessas questões contemporâneas, ela acaba negando-os, contribuindo para o fortalecimento de posturas incoerentes e desfavoráveis com a diversidade humana na atualidade. Agindo dessa maneira toma uma posição política que se contrapõe as perspectivas de formação e desenvolvimento humano fundamentadas nos direitos humanos.

No contexto da EEM Lauro Rebouças em Limoeiro do Norte/CE durante toda a construção, discussão e implementação do Projeto de Extensão *Relações de gênero na escola: ênfases, tensões e desafios atuais* encontramos resistências. Resistências de diferentes agentes escolares, posturas que revelavam o medo, a dificuldade de sair da zona de conforto, de estudar e de mudar práticas já sedimentadas e empoeiradas. Para esses fomos dando doses pequenas de diversidade e diferença, doses capazes de forjar novas posturas capazes de arriscar, pois sabem que não precisam saber de tudo para poder tentar, visto que as estatísticas sociais relacionadas às violências de gênero no estado do Ceará são reveladoras da responsabilidade da escola na mudança de mentalidades, valores e crenças.

Nesta direção, mediante a abrangência do tema e a necessidade de se ter um mínimo de conhecimento para que se pudesse efetivamente trabalhar as questões que o permeiam, foi indispensável que houvesse uma preparação daqueles/as profissionais para intervir de forma qualificada com seus/suas alunos/as que, muitas vezes, presenciavam e vivenciam situações nas quais as relações de gênero perpetuam as desigualdades. Entretanto, além da formação, os/as professores/as também precisavam estar dispostos/as e atentos/as para enxergar situações que necessitam de sua intervenção, em particular quando houvesse identificação de quaisquer formas de preconceito e violências relacionadas com as identidades de gênero, a sexualidade e as relações entre pares no contexto da escola. O processo formativo revelou mudanças nessa direção, de acordo com os relatos durante nossos encontros.

Por fim, a resistência que mais nos chamou atenção e que fomos apresentando ao longo do texto foi a resistência do alunado do ensino médio. Primeiro, eles nos disseram o que os inquietava e demandaram para questões que não havíamos pensando. Aprendemos inicialmente que precisávamos de mais tempo com eles/elas para escutarmos suas demandas, a fim de que a execução do projeto fosse exitosa, pois a nossa intenção era colaborar em todos os âmbitos do currículo. As posturas juvenis nos levaram a parafrasear uma máxima da luta da pessoa com deficiência “nada sobre os jovens sem os jovens”. Nesta direção, entre os nossos acertos foi importante ter uma jovem como bolsista daquela extensão, alguém que

provocasse empatia, que gerasse processos de identificações com o projeto que estávamos propondo. Durante e ao final do processo seus compartilhamentos indicaram a importância desse percurso.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A Violência Simbólica**. Rio de Janeiro: RJ. Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina**. Revista Educação e Realidade. 20(2):133-184 jul./dez, 1995.

CARLES, P. **A Sociologia é um Esporte de Combate. Filme documentário**. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Sociologie-e-um-esporte-de-combate-06-07-as-19h-Cine-Le-Corbusier>. Acesso em: 15 set. 2019.

BUTLER, J. **Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo**. *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998. Tradução de Pedro Maia Soares para versão do artigo “Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism”, no Greater Philadelphia Philosophy Consortium, em setembro de 1990.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FOULCAULT, M. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 40ª ed. Petrópolis:RJ. Editora Vozes, 2012.

LIMA, M. L. S.; GOMES, I. F.; FREITAS, L. L. **Relações de gênero no ensino médio: desafios atuais da escola**. VI SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: interfaces com as relações étnico-raciais, promovido pela Universidade Federal da Paraíba no período de 22 a 24 de novembro, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. **Educação e Homofobia**: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: *Diversidade Sexual e Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (UNESCO), 2009.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MATOS, M. **Teorias de gênero ou teorias e teorias de gênero ou teorias e gênero?** Se e como os estudos de gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências para as ciências Estudos Feministas, Florianópolis, 16(2): 333-357, maio-agosto, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul/dez, 1995.

A INCLUSÃO E A ACESSIBILIDADE ÀS MARGENS DE SUA EFETIVAÇÃO

*Dirceu Farias Firmino
Antoniele Silvana de Melo Souza
Lia Machado Fiuza Fialho*

Introdução

Dados do censo do IBGE, realizado no ano de 2010, apontam que no Brasil existem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela permanente ou temporária. São deficientes visuais, auditivos, físicos, intelectuais, ou de deficiências múltiplas, que representam 23,9% da população, número bem expressivo, mostrando que não estamos falando de poucas pessoas, mas sim de muitos cidadãos, que diariamente lutam para superar as suas dificuldades e provar à sociedade que são capazes e iguais a todos, mesmo com suas limitações.

Muitas são as causas dessas deficiências que ocasionam limitações de ordem psíquica ou física e incapacitam o deficiente para a realização de algumas atividades, tornando-o, muitas vezes, dependente de outras pessoas. O que gera no meio social a falsa noção de incapacidade dos deficientes, o que contribui para desagradáveis discriminações e preconceitos, acarretando a exclusão social desses indivíduos.

Assim, faz-se ainda mais necessária a adoção de medidas que além de solucionar esses problemas, atendam às necessidades específicas das pessoas com deficiência, especialmente no que concerne à acessibilidade arquitetônica. Nesse contexto, torna-se imprescindível a construção e reforma dos mais diversificados espaços, deixando-os acessíveis não só para os deficientes físicos permanentes, mas a todos aqueles que possuem dificuldades de locomoção temporária. Dentre os que possuem mobilidade reduzida, seja ela de forma temporária ou permanente, não se pode esquecer dos idosos, que também precisam se beneficiar da acessibilidade (SEVERINO, 2002).

Dada a importância da acessibilidade arquitetônica, tornou-se necessário assegurá-la, e para tanto, esta foi transformada em um direito, previsto na Constituição Federal e por uma ampla legislação infraconstitucional, que, como exemplo, tem-se as leis 10.098/00 e 10.048/00, além do Decreto Federal 5.296/04 e do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Diante do exposto, surgem dois questionamentos delineados ao longo do artigo: Qual a importância da acessibilidade física nos ambientes e que consequências a sua falta poderá acarretar à pessoa portadora de deficiência? Como o planejamento das cidades e a interferência do Poder Público, Executivo e Legislativo, poderão interferir de modo a garantir a acessibilidade arquitetônica e urbanística?

A justificativa para o estudo deste tema está, principalmente, no aspecto social, político e jurídico que o mesmo abrange, uma vez que a partir dele, se torna pos-

sível informar, visualizar e conscientizar a população da realidade vivida pelas pessoas com deficiência, com todos os problemas e dificuldades que as mesmas enfrentam no seu dia-a-dia, causados pela falta de efetivação do direito à acessibilidade arquitetônica, direito humano tão essencial para a garantia da isonomia, da cidadania e da inclusão social dessas pessoas.

Acessibilidade arquitetônica

A acessibilidade arquitetônica é uma das questões primordiais para a efetivação da qualidade de vida e o pleno exercício da isonomia, cidadania das pessoas com deficiência, não obstante, são inúmeras as dificuldades para se locomover, encontradas nos espaços públicos ou particulares, nas vias públicas e de acesso aos transportes e inviabilizam o acesso aos bens e serviços. Entretanto, embora o direito à acessibilidade arquitetônica esteja constitucionalmente garantido, vê-se que na prática ele não é cumprido, uma vez que existem inúmeros obstáculos por todos os lugares, fazendo com que as pessoas com deficiência continuem a enfrentar problemas diários para se locomover, forçando boa parte dessa categoria a viverem à margem da sociedade, reclusos em suas casas, privados de estudo, trabalho, lazer, estando assim, impedidos de se beneficiar e usufruir de seus outros direitos, como também, do convívio social (OMETE, 2004).

Como bem afirma Claudia Matarazzo (2009, p. 14), *in verbis*: “O preconceito e a preguiça são fatores

decisivos e terrivelmente nocivos que muito dificultam, quando não travam, o processo de inclusão.” Portanto, podemos deduzir que a falta de conhecimento sobre o tema e uma acomodação social que erroneamente tenta distinguir as pessoas com deficiência das demais, inviabilizam a aplicação da igualdade almejada com a inclusão.

O acesso ao meio físico, por meio da eliminação das barreiras físicas, torna os espaços adaptados às necessidades dos deficientes, proporcionando a estes condições para uma vida mais ativa, independente e com mais qualidade, uma vez que lhes possibilita a locomoção de forma segura e com autonomia, cumprindo direitos constitucionais que estão plenamente resguardados, como a isonomia (MAZZOTA, 2006).

As barreiras físicas contribuem de modo significativo para a discriminação e exclusão dos deficientes, haja vista que os privam do convívio social, deixando a vida limitada muitas vezes ao espaço residencial, ao passo que nossa Lei Maior determina expressamente o contrário ao insculpir no caput do art. 5º, ápice dos direitos fundamentais, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Conceito de acessibilidade arquitetônica

Segundo o artigo 53 da Lei 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus di-

reitos de cidadania e de participação social. O que também se pode chamar de acessibilidade física, que significa garantia de mobilidade e usabilidade para qualquer pessoa em todos os espaços, mediante a eliminação de barreiras físicas.

Conforme a Lei nº 10.098, art. 2º, inciso II, barreiras são “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança” (BRASIL, 2000). Mas, no tocante à acessibilidade arquitetônica, enfatizamos a quebra das barreiras arquitetônicas, ou seja, as de ordem física e que, segundo o artigo já aludido anteriormente, classificam-se em:

- a) Barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) Barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;
- d) Barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes.

Esses obstáculos são claramente evidenciados em projetos públicos que não atendem as necessidades das pessoas com deficiência e, por diversas vezes, o erro parte da invisibilidade da acessibilidade desde o projeto, ou mesmo, na falha de execução. Importante frisar ainda, as situações em que tentando acertar, e não havendo o conhecimento técnico necessário para se produzir a acessibilidade arquitetônica com qualidade e atendendo aos seus objetivos, criam-se supostas soluções, ineficazes, como por exemplo, num ônibus que possua eleva-

dor adaptado para a entrada de cadeirantes devidamente instalado, mas as calçadas não permitem a circulação do cadeirante até a estação do ônibus.

Como já mencionado na lei nº 10.098, esses obstáculos podem estar em instalações físicas, no mobiliário urbano inadequado, nas edificações públicas e privadas, nas vias públicas e até nos transportes, o que inviabiliza a utilização dos espaços pelas pessoas por portadoras de deficiência, assim como por aqueles que têm alguma dificuldade para se locomover.

A acessibilidade arquitetônica tem como fundamento garantir a inclusão dos deficientes na sociedade, que acontecerá mediante a eliminação de barreiras físicas presentes nos ambientes, promovendo a interação dos usuários destes espaços. Têm-se como exemplo, os espaços culturais, como teatros, casas de show, cinemas e bibliotecas, que não só podem como devem oferecer momentos de cultura, lazer e entretenimento a todos, inclusive, para as pessoas com deficiência, pois esses espaços precisam zelar pela promoção de oportunidades de contato dos deficientes com outras pessoas e favorecer a inserção no meio social minimizando desigualdades (SASSAKI, 2006).

É um direito estabelecido pela Constituição Federal e por leis infraconstitucionais que só ocorrerá efetivamente quando os espaços forem projetados e construídos com a participação de todos os agentes, que não permitam a existência de barreiras físicas que impeçam o acesso ao deficiente, dispondo de condições necessárias para que

aqueles que possuem dificuldades para a sua locomoção possam superá-las e levar a vida com leveza e tranquilidade quanto à acessibilidade. Investir em acessibilidade é, portanto, essencial para garantir o direito de ir e vir com autonomia, independência e segurança, para dar maior qualidade de vida e oportunidades de acesso a todos.

A concessão do direito à acessibilidade é ainda extremamente adéqua à perspectiva neoprocessual que vem buscando na efetivação de uma norma, priorizar os mandamentos constitucionais, numa perspectiva de se concretizar os direitos humanos, bem como os direitos e garantias fundamentais, a fim de que se estabeleça uma fidelidade entre os belos preceitos constitucionais e a realidade (MARCELLINO, 2006). Uma vez que, em sendo concedida a isonômica possibilidade de acesso, a interpretação da Constituição estará posicionada em patamar elevado, mudando assim esta realidade revelada pela falta de conscientização da sociedade e do próprio poder público, possibilitando a exigência de políticas efetivas quanto a essa temática, favorecendo sua implantação, como será exposto no capítulo seguinte.

Medidas para a implantação e efetivação da acessibilidade arquitetônica

A acessibilidade arquitetônica é de extrema relevância para a adequação dos ambientes coletivos às necessidades da pessoa com deficiência, dando-lhes qualidade de vida e o direito de acesso. Não obstante à criação

de uma legislação que estabeleceu normas e procedimentos ter significado um grande avanço no sentido de satisfazer as necessidades de acesso das pessoas com deficiência, o que se observa pelas ruas das cidades, nos prédios públicos e privados de uso coletivo, na maioria das vezes, e que estes não estão totalmente adaptados para dispor de acessibilidade aos deficientes, por vezes completamente inapropriados e impeditivos no tocante ao acesso do deficiente físico.

Este fato é muito preocupante, já que o deficiente deseja mostrar sua autonomia à sociedade, seguindo em busca de seus ideais, desenvolvendo suas habilidades e provando ao mundo sua capacidade na realização de inúmeras atividades produtivas. Ideais estes que são comuns a qualquer pessoa, independentemente de qualquer condição física, pois possuir algumas limitações não é fator para desistir de lutar por uma vida igualitária, humana e respeitosa, na qual se possa haver a inclusão social, a qual só será plenamente conquistada, quando existir total acessibilidade.

Desde o entendimento da necessidade da acessibilidade universal, faremos uma breve reflexão, amparados em conceitos que objetivam fomentar esse direito humano fundamental, não somente pelas leis e seu aspecto formal, mas principalmente por medidas materiais, efetivas e concretas.

Quanto a criação de leis assecuratórias de acessibilidade, Cohen (1998, p.04) salienta que:

Leis e normas anunciam um direito conquistado pela “pessoa portadora de deficiência” mas, apesar disto, existe uma distância entre a conquista e a realidade existente. De qualquer maneira, estas leis simbolizaram o começo de um momento em que se tomou consciência que era tempo de partir das idéias, das leis e das normas aos atos.

A autora ainda complementa seu entendimento quando esclarece: “Não podemos crer que as medidas efetuadas se limitem às leis, embora elas sejam fundamentais. O não respeito e o não reconhecimento da cidadania destas pessoas ainda fazem parte do seu cotidiano apesar de seus direitos serem plenamente assegurados” (COHEN, 1998, p. 05).

Conforme já visto, efetivar a acessibilidade arquitetônica é um fator decisivo para a garantia de direitos fundamentais, ao passo que se permite a adaptação dos espaços, cabendo ao Governo, em todas as esferas governamentais, implantá-la por meio de ajustes nas políticas públicas, que possibilitem às pessoas portadoras de deficiência, o acesso aos serviços disponíveis na comunidade em igualdade de condições, num real Estado Democrático de Direito, onde todos sejam tratados sem distinções e preconceitos, sendo respeitados e zelados seus direitos (CARMONA *et al.*, 2009).

Desse modo, a acessibilidade arquitetônica deve ser interpretada como elemento essencial para a inclusão social destas pessoas. Ressaltamos o entendimento de Araújo (2001, p. 208), quando esclarece que:

As barreiras arquitetônicas representam grande obstáculo à integração das pessoas portadoras de deficiência. A arquitetura nacional ainda não atentou para a questão da pessoa portadora de deficiência, especialmente o problema da sua locomoção. As prefeituras municipais continuam autorizando a construção de edifícios públicos sem rampas de acesso, com degraus, impedindo a entrada de cadeiras de rodas, o mesmo se diga dos banheiros, sem a largura necessária para a entrada da referida cadeira etc.

Logo, vislumbra-se que é de extrema necessidade à adoção de medidas concretas por parte do poder público que efetivem as ações de eliminação das barreiras físicas, permitindo o convívio social do deficiente, por intermédio da criação e implantação de uma política de acessibilidade (CASSAPIAN, 2011). Consoante a esta explanação conceitual e legal do assunto em comento, vamos ao segundo passo desse artigo, o qual se vislumbra indicar algumas soluções para a efetivação da acessibilidade arquitetônica.

Bahia (1998, p. 23), exemplifica algumas das barreiras arquitetônicas, que à luz do autor são: “escadas para acesso aos prédios; portas e circulações estreitas; elevadores pequenos e sem sinalização em Braille; inexistência de banheiros adaptados; e balcões para atendimento.” Como medidas para a ausência de acessibilidade originada por estas barreiras, Bahia (1998, p. 25) cita as seguintes soluções:

- a) Acesso às edificações de uso público por meio de rampas, respeitando as orientações da NBR 9050/94;

- b) Uso de corrimão nas circulações externas e internas de equipamentos urbanos, tais como hospitais, escolas e repartições públicas;
- c) Adaptação de banheiros localizados em edificações públicas segundo os critérios técnicos da NBR 9050/94;
- d) Utilização de um padrão de vãos de portas com dimensão mínima de 80 cm, com maçanetas apropriadas.

Fávero (2004, p. 159-160) acredita que para se permitir o acesso de pessoas portadoras de deficiência aos edifícios públicos ou privados de uso coletivo, estes devem ser construídos ou reformados atendendo aos seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas à garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas com deficiência ou com dificuldade de locomoção;

II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos, que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem, horizontal e verticalmente, todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade; e

IV – os edifícios deverão dispor de pelo menos, um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa com deficiência.

Fávero (2004, p. 168) ainda acrescenta que, quanto ao que pode ser feito para se vencer o desnível do piso de entrada das edificações, afirmando que: “Esse desnível será transposto por meio de rampa, quando não for possível outro acesso mais cômodo para pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.” Conforme tal descrição, fica evidenciado que a adaptação das edificações de uso público ou privadas de uso público é, sem dúvida, muito importante para se propiciar o direito à acessibilidade para os deficientes.

Entretanto, apenas a promoção da acessibilidade arquitetônica não é o suficiente para a efetividade deste direito, sendo mister se pensar numa estrutura que dê condições de mobilidade e de acesso a todos os ambientes, como por exemplo medidas que garantam a acessibilidade no meio urbano, adequando as vias e espaços públicos. Quanto à acessibilidade urbanística, Bahia (1998, p. 25) atenta que para conquistá-la, as barreiras urbanísticas, que são as encontradas nas vias, mobiliários e espaços urbanos, sítios históricos e locais não edificados, de domínio público e privado, e que dificultam ou impedem a circulação, devem ser retiradas.

Do mesmo modo que as arquitetônicas, Bahia (1998, p. 25) também realça as barreiras urbanísticas encontradas com mais frequência, que são:

Desníveis ou revestimentos inadequados nas calçadas que dificultam a locomoção de uma pessoa em cadeira de rodas ou de muletas; desníveis entre meio-fio e pista de rolamento nos locais de travessia; calçadas estreitas, com pavimento deteriorado e com obstáculos

difíceis de serem detectados por uma pessoa portadora de deficiência visual; inexistência de vagas especiais de estacionamento para o automóvel que transporta uma pessoa portadora de deficiência. O espaço insuficiente de uma vaga pode dificultar a entrada/saída do carro de usuários de cadeiras de rodas ou muletas; inexistência de mobiliário urbano (telefone público, caixas de correio, caixas eletrônicos, etc.) em altura adequada para uma pessoa que se locomove em cadeira de rodas (cadeirante).

O autor aponta as medidas que podem resolver o problema da falta de acesso no meio urbano, que segundo Bahia (1998, p. 25), são as seguintes:

- a) calçadas niveladas e com revestimentos lisos, porém não escorregadios;
- b) rampas nos meios-fios a fim de permitir a travessia de ruas;
- c) mobiliário urbano em altura adequada;
- d) vagas especiais de estacionamento: Nesse raciocínio caminha o artigo 47 do Estatuto da Pessoa com Deficiência:
- e) sinais sonoros para a travessia de um portador de deficiência visual;
- f) sinalização do mobiliário ou quaisquer outros possíveis obstáculos a um portador de deficiência visual nas calçadas através de uma diferenciação de piso;

Dentre as medidas aludidas acima, é preciso entender que o mobiliário urbano tem uma função relevante na implantação e efetivação da acessibilidade urbana, pois, de acordo com a forma que for projetado ou instalado em iti-

nerário ou espaço de acesso para pedestres, possibilitarão ou não, a circulação e o uso do espaço urbano com autonomia e segurança, dando-lhes assim, conseqüentemente à acessibilidade. Ainda acerca do mobiliário urbano, Fávero (2004, p. 156) acrescenta que: “As características do desenho e a instalação do mobiliário urbano devem garantir a aproximação segura da pessoa com deficiência visual, o alcance visual e manual para as pessoas em cadeiras de rodas e prever o acesso livre de barreiras [...]”.

Quanto ao uso dos sinais sonoros para o auxílio da travessia de pessoas portadoras de deficiência visual, destaca-se que estes devem ser usados sempre que a intensidade e periculosidade do fluxo de veículos exigirem. Porém, conforme ensinamentos de Fávero (2004, p. 175), “não devem ser usados próximos a hospitais e entidades”. Nessa seara, Fávero (2004, p.175) ainda considera o uso de cão guia pelo deficiente visual, referindo-se a altura do som emitido pelo sinal, aduzindo que:

É importante que os semáforos para pedestres, instalados nos logradouros públicos, sejam equipados com mecanismo que emita sinal sonoro suave, intermitente e sem estridência, que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoas com deficiência visual.

Ressalta-se que todas as medidas citadas até este momento são necessárias para a promoção, quer seja da acessibilidade arquitetônica, ou da acessibilidade urbanística. Uma vez que, se implantadas de modo correto, irão adequar os espaços públicos e privados de uso público às necessidades da pessoa com deficiência.

Contudo, é necessário entender que importa a adequação urgente dos espaços e vias públicas tornando-os acessíveis e possibilitando ao deficiente as condições para usufruir dos serviços e do convívio social, além de seus direitos, tais como o lazer, saúde e muitos outros, bem como a promoção de meios de se chegar até estes. Araújo (1994, p.61) infere que: “Não se pode imaginar o direito à integração das pessoas portadoras de deficiência sem qualquer desses direitos instrumentais [...]”.

Conclusão

Por meio da efetivação da acessibilidade arquitetônica, ou seja, da eliminação das barreiras físicas, permite-se às pessoas com deficiência, não só a locomoção e o acesso aos espaços, mas também, o pleno exercício da cidadania, a inclusão social e o exercício de seus outros direitos. A relevância da acessibilidade é tão evidente que o acesso ao meio físico veio a ser um direito estabelecido tanto pela Constituição Federal de 1988, como por um vasto número de leis infraconstitucionais, garantidoras da acessibilidade aos transportes coletivos, ao ambiente urbano e às edificações de uso público e privadas destinadas ao uso coletivo.

Cite-se como exemplo das normas federais que garantem a acessibilidade arquitetônica, a Lei 13.146/2015, o conhecido por Estatuto da Pessoa Com Deficiência, a Lei nº 10.098/00 (que estabeleceu critérios básicos para

a promoção da acessibilidade), a Lei nº 10.048/00 (que também determinou algumas normas de acessibilidade em favor do deficiente com penalidades ao seu descumprimento), e o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (que regulamenta as leis 10.048 e 10.098). Contudo, embora já exista a garantia constitucional desse direito em legislações que estabeleceram normas e procedimentos de arquitetura, urbanismo, transporte dentre outros; esse avanço, no sentido de se suprir as necessidades de acesso das pessoas com deficiência nos ambientes, ainda continua inadequado, sem adaptação suficiente, não permitindo o livre acesso do deficiente, impedindo-o ou dificultando-o para a utilização dos espaços públicos, comprometendo a liberdade de movimentos, o uso e a circulação ante bens e serviços públicos, o que desfavorece a sua participação social.

Esta realidade evidencia a falta de conscientização e compromisso do Poder Público, além de considerável desrespeito às necessidades das pessoas com deficiência e à legislação que ampara o direito à acessibilidade arquitetônica, uma vez que compete ao governo, nas suas três esferas, executar, efetivar e fiscalizar à acessibilidade arquitetônica. Frisa-se ainda que a sociedade também pode e deve contribuir para a efetivação da acessibilidade, na medida em que trata com respeito e dignidade a pessoa com deficiência, conscientizando-se da luta diária enfrentada por esta categoria e exigindo do poder público o oferecimento de melhores e efetivas condições de acesso, como há mais de duas décadas é prevista na Constituição.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. A. D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: CORDE, 1997a.

ARAÚJO, L. A. D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência.** 2. ed. Brasília: CORDE, 1997b.

BAHIA, S. R. *et al.* **Município & Acessibilidade.** Rio de Janeiro: IBAM/DUMA, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 7.347, de 24 de julho de 1985.** Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7347consol.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 7.405, de 12 de novembro de 1985.** Torna obrigatória a colocação do Símbolo de Acesso em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.abenebrasil.org.br/index.php/leis-deficientes/41-simbolo/57-740585.html>>. Acesso em 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Lei n.º 8.078/90, de 11 de setembro de 1990. **Código de Proteção e Defesa do Consumidor.** 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. v. 19.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição República Federativa do Brasil,** Brasília-DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.048, de 08 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L10048.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <https://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2001/df3956.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Código de Processo Civil:** mini. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de Antônio Luiz Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre as normas supressão de barreiras e obstáculos às pessoas com deficiência em espaços públicos, edifícios, meios de transporte e comunicação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de dez.2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07.jul.2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 1975.** Disponível em: <https://www.mdbrasil.com.br/usuarios/staconi/declaracaodireitosdeficientes.htm>. Acesso em 16 out. 2018.

BRASIL. **Resultados do Censo 2010 feito pelo IBGE sobre pessoas com deficiência.** Disponível em: <http://www.deficientefisico.com/resultados-do-censo-2010-feito-pelo-ibge-sobre-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 15 out. 2018.

CARMONA, M. *et al.* **Public spaces, urban spaces.** Oxford; Architectural Press, 2009.

CASSAPIAN, M. R. **Da cidade planejada ao lazer para todos.** As experiências no âmbito do lazer vividas pelos cadeirantes do grupo —A União Faz a Força. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

COHEN, R. In: BAHIA, S. R. *et al.* **Município & Acessibilidade.** Rio de Janeiro: IBAM/DUMA, 1998.

COHEN, R. **Pessoas Portadoras de Deficiência Física - O Direito à Locomoção: Declaração,** In “Manual de Direitos Humanos”, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Universidade de São Paulo, UNESCO, maio 1998.

FÁVERO, E. A. G. **Direito das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MATARAZZO, C. **Vai Encarar?** A Nação (quase) invisível de pessoas com deficiência. 2 ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

MARCELLINO, N. C. **Estudo do Lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. Acessibilidade e a indignação por sua falta. In. Conferência nacional de direitos da pessoa com deficiência, 1.,2006. Brasília.**Anais** [...]. Brasília, 2006 Disponível em: <http://www.pessoas-comdeficiencia.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2018.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

RAMOS, A. C.; FÁVERO, E. A. G. **Considerações sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**. 2. ed. São Paulo: Artchip, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22.. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA NO FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA DAS FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

José Edicarlos Araújo

Introdução

Investigar o desenvolvimento da compreensão acerca do mundo social é relevante não só pelo seu aspecto social, mas também educacional, visto que um dos objetivos da educação atualmente é a educação para a cidadania. Formar cidadãos deixa de ser simplesmente ensiná-los a ter atitudes cidadãs. Para formar sujeitos autônomos e críticos, é necessário o resgate dos conceitos e dos conhecimentos que regem a sociedade na qual se vive para o exercício de uma cidadania baseada em direitos e deveres. A família, aqui centrada como formadora de valores e, por muitas vezes, desconhecedora de seus direitos e deveres, vivencia, em muitos casos, situações de vulnerabilidade social, que, por muitas vezes, desassiste crianças e jovens, impossibilitando os mesmos de viverem o seu pleno exercício de cidadania.

A ênfase é dada no conceito de cidadania, no qual, a partir de uma análise crítica, apresenta-se a importância do debate existente entre educação, pobreza, desigual-

dade social e suas relações com a cidadania. A necessidade de inclusão dos alunos e da família nas decisões das escolas, do aprimoramento do diálogo em sala de aula e a conscientização do papel do cidadão na sociedade devem fazer parte do processo educativo na perspectiva de inclusão dos mesmos na mudança dessa triste realidade.

A indiferença diante do destino do sujeito semelhante faz, em termos morais, a necessidade de que os profissionais da educação tenham uma visão de educar no sentir, pensar para que não só o cognitivo seja trabalhado, mas, também, os sentimentos, o cuidado com o outro, principalmente nos dias atuais, em que os valores morais e éticos estão cada vez mais distantes das famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade social.

A escola enquanto espaço de reprodução da pobreza

A educação é o caminho para a resolução de todas as problemáticas sociais que nos deparamos no cotidiano, e a escola, enquanto espaço de propagação de conhecimentos, hoje se situa no papel de levar conhecimentos e transformar a vida de cada educando que ali se encontra.

Quando se trata de transformar vidas, relacionam-se diversas diferenças sociais que encontramos nas salas de aula, sejam elas culturais, de gênero, de sexualidade, de crença e/ou de condições econômicas e sociais. São muitas individualidades que precisam ser adaptadas para que se consiga alcançar os objetivos propostos.

A possibilidade de promover diálogos, discutir temas pertinentes à cada realidade e conduzir essas crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma postura capaz de se perceber, enquanto cidadãos, e poder ir à luta para defender os seus direitos, é uma das mais nobres ações que pode se fazer enquanto instituição escolar. Conscientizar esse grupo de educandos com tantas peculiaridades, da importância do respeito a cada um, de perceber que essas diferenças são, na verdade, uma condição de se viver nesse mundo, onde qualquer pessoa está apta para agir, fazer algo, produzir e, além disso tudo, possibilitar essa multiculturalidade capaz de nos tornar um país tão rico.

A escola, ao longo dos anos, está sofrendo uma série de transformações e, para acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, tem buscado políticas públicas capazes de reverter problemas sociais, sobretudo sanar as barreiras. O respeito às diferenças é uma das questões e desafios que envolve diversos públicos.

Atualmente, os educadores já recebem formação inicial e continuada nessa perspectiva. Porém, as mesmas não chegaram a todos os professores, seja pela dificuldade que algumas instituições têm de perceber essa necessidade, sejam por parte dos professores com mais anos de experiência, que ainda tratam a educação de modo tradicional, impossibilitando diálogos em sala de aula. Educadores, de fato, ainda estão passivos perante essa temática que está presente na sociedade atual, seja na zona rural ou nos centros urbanos, enfim, algo que, infelizmente, retrata muitas realidades de crianças, adolescentes e jovens.

Observa-se, ainda, diversos educadores que vivem cotidianamente essa situação nas salas de aula e, por acreditarem que tudo não passa de uma realidade e que não há como reverter essa situação, não passam por um processo de adaptação, ou seja, não se ajustam à condição.

Saindo dessa passividade, é preciso que educadores se tornem ativos frente a essa realidade e intervenham de maneira direta nesse processo. Não aceitar que a pobreza e as desigualdades sociais são mazelas e que há pouco ou quase nada a ser feito. É necessário reconhecer a sua existência e fazer com que os educandos reflitam sobre a sua realidade, da mesma forma, conscientizá-los de que aquele ambiente (escola) é o espaço para eles crescerem criticamente, reconhecendo seus direitos, pois, atribuir unicamente à expansão da escolaridade a expectativa de melhorar a justiça social no país, é ilusório, que se encaminha para uma espécie de cilada (GENTILI, 2007). Faz-se necessário ir muito além, posicionar-se enquanto educadores capazes de tornar vários direitos uma realidade, fazendo com que os mesmos sejam capazes de ir à luta, tornando-se ativos nas comunidades, nas favelas e nos mais diversos ambientes em que a pobreza prevalece.

Ainda há quem acredite que enquanto houver crianças pobres frequentando as escolas públicas o sistema educacional do nosso país não irá conseguir atingir níveis de excelência. Entretanto, é de conhecimento de todos, que por mais difícil que seja o dia a dia dessas crianças, adolescentes e jovens perante as suas fragilidades, eles podem aprender como os demais e apresenta-

rem dificuldades como tantos outros que frequentam, também, a escola. Destaca-se que políticas públicas são capazes de alavancar ainda mais esses resultados, possibilitando direitos básicos já garantidos na Constituição Federal, mas que, infelizmente, ainda não fazem parte da vida desses que sofrem com as desigualdades sociais.

Desse modo, é fácil compreender que a pobreza e as desigualdades sociais estão presentes nas escolas e que, enquanto educadores, é missão de cada um se inserir nessa questão, contribuindo na tomada de decisões, reconhecendo a capacidade de intervir na realidade de nosso país. Nesse sentido, Mendonça (2015) destaca que:

Aceitar que a pobreza é uma violação dos direitos humanos implica a necessidade de eliminar as causas que lhe dão origem e as injustiças cometidas contra esses contingentes populacionais, criando condições para que se ampliem com objetividade os graus de consciência sobre a dimensão desse problema e dos fatores que o geram. Com isso, é necessário rebater a percepção preconceituosa que identifica a pobreza como fatalidade ou consequência de atitudes individuais (p. 29).

Nos últimos anos, em decorrência das diversas mudanças sociais, econômicas e culturais, estudos mostram como a educação vem necessitando de uma análise a partir do trabalho docente. Assim, a atualização, por meio da formação continuada, é uma necessidade por parte dos professores, pois precisam responder às “novas” situações que surgem a cada dia. Dessa forma, é preciso cada vez mais se promover a formação continuada entre

professores visando sanar as falhas que ainda existem na formação inicial e oportunizar que os mesmos se apropriem dos diferentes recursos tecnológicos, bem como de novas teorias, como meios para contribuir com o seu sucesso e com o de seus alunos.

A construção de um espaço de reflexão e problematização na formação continuada de professores sobre pobreza e suas implicações na escola deve ser o resultado de um trabalho coletivo entre profissionais, marcado pela disposição de questionar os próprios preconceitos e em fazer circular os silêncios, os não-ditos, presentes no espaço escolar. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre a atitude de professores em relação as suas incertezas, ao que foge ao esperado e ao que é considerado diferente.

Infelizmente, existem muitos preconceitos em relação às pessoas pobres, ocasionado, principalmente, pela escassez ou falta de conhecimento sobre essa classe social, momento pelo qual se faz necessário, a partir dessa visão, um aprofundamento para se conhecer e desvencilhar de fundamentos cegamente ampliados na sociedade.

A reflexão de maneira crítica sobre essa questão nos permite perceber que quando tratamos a escolarização como caminho que garante o rompimento da reprodução da pobreza vários aspectos precisam ser levados em conta. Percebemos que, mesmo possibilitando uma melhor escolarização para os moradores de periferias e de grandes comunidades, a realidade que estão inseridos impossibilita, na maioria dos casos, que os mesmos alcancem uma melhor qualidade de vida.

A escola como espaço de práticas culturais emancipatórias

Nossa sociedade, atualmente, é carente de políticas públicas voltadas à infraestrutura, segurança pública e qualidade de vida, as quais associadas ao processo de escolarização, possibilitariam o acesso à oportunidade de direitos básicos como qualquer outro cidadão.

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, p. 49).

Os índices educacionais do Ceará, amplamente divulgados, é um exemplo que políticas públicas voltadas à escolarização de todas as crianças e jovens e, conseqüentemente, o acesso ao nível superior, é uma prova que pode dar certo. Esse brilhante trabalho realizado dentro das escolas cearenses, com programas voltados à aprendizagem, vem rompendo com essa reprodução que ainda é presente nas grandes cidades e, principalmente, nas periferias.

No Ceará, políticas públicas como o Programa Bolsa Família⁹¹ (PBF) e a expansão das escolas profis-

91 Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil, criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: Complemento da renda, Acesso a direitos e Articulação com outras ações. Previsto

sionalizantes, proporcionam grandes avanços na vida da população cearense, criando anseios de uma vida melhor. Ao se profissionalizarem, ou mesmo após obterem bons resultados na educação básica, as oportunidades na educação superior também proporcionam grandes avanços na redução da pobreza.

Nas periferias das grandes cidades o que se constata são políticas públicas ainda insuficientes para suprir a demanda, e esse ambiente apresenta grandes entraves e preconceitos perante à violência, o tráfico de drogas, a prostituição, dentre outras problemáticas.

A expectativa para qualificar a vida dos alunos nessa situação passa por ações que se complementam com a escolarização e que, dentro de sala de aula, os alunos possam reconhecer esse problema para que juntos (escola, família e alunos) possam reconstruir suas histórias, com avanços na melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, minimização da pobreza que assola as famílias Brasil afora.

Conhecendo a trajetória da educação de nosso país, associo muitas problemáticas que já foram presença marcante em nossa sociedade ao fato de que, somente às vésperas do século XXI, obtivemos a promulgação da Lei 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação – (BRASIL, 1996). Tal legislação, além de atentar para a concretização do direito à educação para todos, chama a atenção para o respeito à diversidade, permitindo um amplo espaço, aberto nas instituições de ensino, para de-

em lei — Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, e outras normas.

bater casos de desrespeito à pessoas menos favorecidas economicamente, casos de trabalho infantil, que nos dias atuais, é caracterizado, por alguns autores, como pior que a escravidão contra os africanos, dentre outros problemas sociais.

A escola, enquanto instituição capaz de atender a todos os públicos, que deve ser igual para todos. No entanto, reforça algumas desigualdades econômicas, sociais e políticas presentes na sociedade. Dessa forma, Leite (2013) nos diz que:

O processo de escolarização, ao longo da história, foi também o processo de aniquilamento de muitas culturas tradicionais, com suas formas distintas de pensar e viver o mundo, trazendo, como consequência, um rastro de violência e autoritarismo cultural e social. Nesse processo, uma das críticas mais fortes à cultura escolar hegemônica é que, nessa concepção de “escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos”, longe de existir um conceito de cidadania universal, o que há é uma imposição cultural de um determinado grupo social – cujo perfil é de homem, branco e proprietário – sobre outros. Ao entrarem na escola, depois de um processo intenso de luta por esse direito, crianças e jovens dos coletivos feitos desiguais encontram um ambiente totalmente distinto do seu e não se identificam com as lógicas, as normas, as estruturas que orientam a vida escolar. Também não são reconhecidos(as) como sujeitos que têm uma cultura a ser socializada. Seus valores, suas formas de pensamento e expressão não são considerados processos de conhecimento legítimo, que devem ser acolhidos e transmitidos pela escola. Pelo contrário, são vistos como problema, “déficit” a ser superado para que eles, por fim, possam ascender à “cultura legítima” até conquistarem seu status de cidadão. (p. 16).

Nos dias atuais, existem muitas experiências de escolas que se posicionaram na luta contra as desigualdades sociais, instituindo espaços de práticas culturais emancipatórias para educandos e educadores que delas participam, tornando a instituição escolarizada um verdadeiro espaço de mudança de preconceitos. O debate sobre Educação Integral ao longo dos últimos anos vem ganhando destaque nas discussões que abordam políticas públicas educacionais, possibilitando uma integração maior entre aprendizagem escolar e aprendizagem da vida. Reconhece no espaço educacional o aspecto construtor de identidades e a dimensão socializadora de expressões de culturas, saberes e encontros.

Uma das formas claras de encarar a desigualdade social reproduzida em nosso sistema educacional se revela nos diferentes sistemas de ensino existentes. Ao observar a existência de sistemas públicos e privados de ensino, podemos nos deparar com a desigualdade social em nossa sociedade e, até mesmo, no sistema educacional, temos modelos de escolas públicas que tratam seletivamente, e de maneira diferente, os estudantes. O sistema educacional só poderá compreender a efetivação de uma educação libertadora, e totalmente promotora de autonomia social e construção do conceito pleno de cidadania, quando nossa sociedade passar por uma revolução cultural e de pensamento.

A desigualdade social se reproduz a partir de vários fatores, que vão desde a organização dos currículos mínimos elaborados pela federação, passando pela or-

ganização dos sistemas estaduais e municipais, gestores, professores e funcionários da escola, chegando até a convivência entre os alunos.

A organização curricular segrega os discentes a partir do momento em que valoriza somente as inteligências linguísticas e lógico-matemáticas. Nos currículos existem a arte, os esportes e os fundamentos para a valorização das outras inteligências, mas eles não trazem mecanismos para que sejam desenvolvidas tais ações. Como exemplo, podemos citar a disciplina de Artes, que tem uma aula semanal por turma, impossibilitando o profissional de formar grupos de teatro, dança, música, dentre outros.

Trabalhar o profissional para que ele consiga tratar todos como iguais, e não os classificar pelos níveis de aprendizagem, educação e pobreza, são instâncias que os sistemas não abordam e grande parte dos profissionais evita o debate.

A maioria dos gestores busca manter as escolas funcionando com seus aspectos burocráticos e na divulgação de resultados e eventos que não condizem com a realidade. Os alunos tidos como rebeldes são tratados com indiferença, os quais cumprindo os ritos de registro e conselho de classe, são expulsos sem preocupação com o contexto socioeconômico que gera essa rebeldia.

Os professores ministram as suas aulas formais, procurando manter a ordem em sala de aula, diferenciando os alunos que aprendem dos que não aprendem. Podemos, também, notar segregação através da vestimenta e higiene dos alunos, sem a preocupação de buscar infor-

mações sobre a condição da família, se tem possibilidade de comprar a farda ou se essa família possui orientação sobre a higiene.

A desigualdade social está ligada diretamente à educação, já que a renda das pessoas depende fortemente do conhecimento que apreendem e, como sabemos, no Brasil, a educação formal de crianças e jovens se encontra em um “extremo” entre ricos e pobres. De um lado, temos a formação destinada aos que detêm um maior poder aquisitivo, que desde cedo recebem um aprendizado diferenciado, possibilitado pela renda e investimentos destinados ao processo educativo. No sentido oposto, temos aqueles com renda baixa que esperam do Estado todo o processo educacional de seus filhos.

Entende-se que os filhos dos menos favorecidos apresentam índices de defasagem enormes, já que o sistema escolar trata de forma diferente os pobres e os ricos, recebendo, até mesmo, apoio daqueles para os quais as desigualdades são coniventes e trazem seus *status quo* e, novamente, o círculo vicioso renda-educação-renda se perpetua. Portanto, infelizmente, o sistema educacional ainda é um importante instrumento que se vincula à desigualdade, deixando, de um lado, aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e de outro, aqueles que enfrentam todas as dificuldades e as enormes diferenças educacionais, chegando, muitas vezes, a não concluírem os processos mínimos de educação, e que, posteriormente, a sociedade irá cobrar a partir de empregos formais.

Os currículos e as experiências de espaços precarizados

O uso da contextualização dos conhecimentos vividos pelos alunos como valorização a cultura local e construção de identidades afirmativas são destacados como forma de fazer nossos alunos perceberem a sua condição de pobreza. Isso requer que os estudantes compreendam as relações sociais na qual se inserem e a correlação de formas presente nessas relações, bem como possam construir perspectivas de ação.

Nessa situação, é possível perceber que ainda não conseguimos compreender a diversidade de nossos estudantes, o que nos impossibilita de conhecer uma realidade que deveria, há muito tempo, ser incluída no processo de formação e no dia a dia do trabalho do professor. As instituições escolares devem começar a debater e estabelecer a relação entre o fracasso escolar e a diversidade de alunos presentes nas mesmas, a fim de que, percebendo essa relação, ações conjuntas de reflexão e práticas tornem os alunos bem acolhidos e, junto com a família e a comunidade, sintam-se parte integrante da comunidade escolar.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) vem conceder possibilidades que valorizam experiências e/ou vivências de estudantes oriundos de contextos empobrecidos, destacando aqui a área de Ciências Humanas, tanto na perspectiva de área, como as disciplinas que são componentes. É necessário, porém, que a partir desse documento, haja formulação de polí-

ticas públicas capazes suprir a demanda de professores aptos a fazerem essa transformação necessária e, assim, mudarmos a situação de como a pobreza é tratada no nosso país. Conforme Arroyo (2016):

Aproximar currículo, conhecimento e pobreza exigirá a superação dessas visões negativas e o avanço para uma epistemologia-teoria pedagógica e uma ética emancipadoras dos corpos que os desloquem da esfera privada – na qual têm relegados seus direitos como indivíduos – para a esfera pública de direitos concretizados.

A inclusão de novas propostas pedagógicas e metodológicas se faz necessário, percebendo que essa perspectiva se apresenta através de características próprias e intrinsecamente relacionadas e que são fundamentais para compreensão da vivência dos sujeitos empobrecidos. Assim, espera-se que haja consenso para a apropriação desses conceitos em sala de aula e que, futuramente, essa condição de pobreza seja caracterizada de maneira diferente e menos preconceituosa, como o é atualmente na nossa sociedade.

Considerações finais

Analisando o quadro geral das escolas públicas, deparamo-nos com crianças, adolescentes, jovens e adultos advindos de uma sociedade que os deixam sem garantias básicas, tais como qualidade de vida e/ou acesso à saúde, à educação de qualidade, às atividades de lazer

e esporte, dentre outras necessidades que, infelizmente, são-lhes negadas. Um grande desafio é confrontar vivências com as visões predominantes nas políticas educacionais, na gestão da educação e no contexto escolar da educação básica, buscando promover a práxis em torno de princípios político-ético-emancipatórios assentados no direito à vida, à igualdade e à diversidade

Na perspectiva dessa garantia de cidadania no contexto da escola pública, Paulo Henrique Costa Mattos (2003) comenta que:

A escola pública brasileira ainda caracteriza-se, também, como um espaço de reprodução da cultura da violência, da desigualdade, de exclusão 'da' e 'na' escola, do privilegiamento do 'eu' sobre o 'nós', da tomada de decisões sobre o funcionamento muitas vezes restrito à equipe diretiva, descomprometida com a construção da não-violência, da cidadania, de sujeitos críticos, éticos e transformadores da vida escolar e da sociedade como um todo (p. 35).

A necessidade de inclusão dos alunos e da família nas decisões das escolas, do aprimoramento do diálogo em sala de aula e a conscientização do papel do cidadão na sociedade devem fazer parte do processo educativo na perspectiva de inclusão dos mesmos na mudança de nossa triste realidade.

Uma maneira de agir positivamente no contexto das relações sociais na escola ocorre quando se trabalha com fins ao enfrentamento do preconceito. Esse embate pode ter como ponto inicial diversas questões: o conhecimento, a partir de cada área do saber e das disciplinas;

com o apoio da comunidade escolar, envolvendo desde o trato entre funcionárias e alunos; das relações sociais que acontecem dentro e fora da escola. É fundamental que qualquer instituição deva partir da premissa do respeito, dos Direitos Humanos dos sujeitos que estudam nela, conceber que as pessoas são diferentes, não para gerar desigualdade, violência e discriminação, mas para respeitar o jeito que a pessoa se sente enquanto ser humano.

As políticas em torno da necessidade das famílias que hoje vivem em situação de pobreza e extrema pobreza precisam reconhecer que as dificuldades vão muito além da simples escassez de renda, mas, também, de atitudes, valores, das privações, da falta de dignidade e das violações de direitos. Faz-se necessário, assim, desenvolver competências e habilidades familiares, contribuindo para o fortalecimento da autonomia das famílias em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva da inclusão social.

Além disso, uma mudança rápida e efetiva na desconstrução desses preconceitos, que acarretam uma realidade segregadora, buscando concretizar uma política pedagógica constante voltada ao combate contra a caracterização da pobreza na perspectiva de fazer o estudante capaz de permanecer na escola e ser respeitado, independentemente de sua condição socioeconômica. É urgente essa discussão na escola, para que estudantes possam ressignificar algo que, hegemonicamente, é opressor e promover um debate que norteie as práticas educativas na escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Fundamentos de pobreza e currículo: Uma completa articulação**. UFC - Fortaleza, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

GENTILI, Pablo. **Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos**. Rosario: Homosapiens, 2007.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Educação Integral, territórios educativos e participação social: a cidade como currículo vivido**. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PARAISO, Marlucy Alves. Estudos Curriculares: um debate contemporâneo. Curitiba: CRV, 2013.

MATTOS, Paulo Henrique Costa. A escola da não-violência. **Mundo Jovem**. Ano. XLI. nº 340. set./2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Módulo II - Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. In: BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

IDENTIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR DE DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

Jessyca Barbosa Duarte
Gisafran Nazareno Mota Jucá

Introdução

Discutir relações de gênero é bem mais amplo do que apenas identificar uma diversidade sexual. Para além disso, é também analisar os corpos e dar visibilidade às expressões de gênero que historicamente são mitigadas dos diversos espaços sociais e das políticas públicas. Frente ao avanço de práticas conservadoras na sociedade, trazer à cena principal estudos e debates sobre identidade de gênero e sexualidade torna-se tabu. Observa-se, então, que “A sociedade não discute o que lhe perturba e, de modo geral, tenta sufocar qualquer assunto que possa abalar suas bases e padrões de comportamento” (SILVA; SILVA, 2017, p. 50).

O machismo, o sexismo e a heteronormatividade são fenômenos socialmente e historicamente construídos e fazem parte das relações de gênero, influenciando a formação de discursos e normas sociais que atingem os corpos binários⁹² e não binários. Estas normas e con-

92 “O binarismo de gênero é uma ideologia constituída pela afirmação de que mulheres e homens são radicalmente distintos e que esta distinção está fundada nos corpos biológicos e que,

venções são estabeledoras de modelos de sexualidade, identidade e comportamento, em que o masculino deve representar a força, a virilidade e a opressão e o feminino deve ser a imagem da fragilidade e subjugação. Aqueles/as que fugirem a tais determinações normalizadoras serão considerados/as dissidentes, anormais.

A determinação de papéis sociais, sexuais e padrões hegemônicos de feminilidade e de masculinidade perpetuam violências e estabelecem fronteiras excludentes para os corpos que não se adequam às convenções de sexualidade. A população LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersex) e, especificamente, travestis, mulheres e homens transexuais são considerados/as seres estranhos e incoerentes na consonância entre sexo e gênero. Diante de tal processo, faz-se necessário compreender as relações de gênero e a construção dos binarismos sociais que têm como modelo central e legítimo a heteronormatividade. A dominação e a subjugação feminina estão presentes no íterim das relações de gênero, refletindo-se nas representações sociais e no papel que mulheres, travestis e transexuais podem introduzir e reproduzir.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo abordar o processo de (des)naturalização do binarismo sexo/gênero na identidade de travestis e mulheres transexuais bem como entender como a escola contribui

portanto, ela é imutável e inquestionável. Como qualquer ideologia, ele produz um ocultamento da realidade social, destinado a esconder das pessoas o modo real como as relações sociais são produzidas. É importante dizer que não se nega aqui a ideia de que existem distinções biológicas. O que defendemos (a partir de muitos estudos de várias áreas do conhecimento, principalmente as ciências sociais), é que as distinções biológicas não existem em absoluto. São múltiplas construções sociais que dão sentido aos nossos corpos e ao que eles fazem.” (CFESS, 2016, p. 8).

no reforço ao disciplinamento dos corpos e da própria forma de se pensar a sexualidade e o gênero.

A (des)naturalização das relações de gênero

No contexto contemporâneo, disseminam-se, na academia e na militância LGBTI, os estudos e as discussões sobre gênero e sexualidade. Este fato é reflexo de demandas dos sujeitos que atualizam suas práticas cotidianas, fazendo emergir expressões de gênero que vão de encontro às normas estabelecidas para o corpo. Além disso, os debates sobre as vivências e invisibilização social do público LGBTI ganham centralidade e instigam questionamentos sobre as diferenças e hierarquias de gênero, raça e sexo.

Nesse sentido, para a construção da análise sobre as relações de gênero e sobre o seu processo de (des)naturalização será dada, neste trabalho, atenção especial às travestis e às transexuais, que carregam em seus corpos as marcas da transfobia. Nota-se que este público frequentemente encontra-se alijado das vagas de emprego no mercado de trabalho formal, das escolas, dos serviços de saúde, dos espaços de lazer e, quando conseguem se inserir, normalmente, fazem-no de forma precária. Isso porque o preconceito existe e delimita um espaço de abjeção para estas pessoas.

Ao assumirem publicamente sua identidade de gênero, com corpos transformados, transexuais e travestis tornam-se pessoas “estranhas” para a sociedade, sen-

do relegadas a um processo de marginalização social. As atribuições binárias entre sexo e gênero, que determinam uma coerência entre o corpo biológico e a identidade assumida pelos sujeitos, reproduzem a compreensão social e cultural sobre os papéis sociais e sexuais assumidos por homens e mulheres.

As mulheres transexuais e travestis não seguiriam as normas de coerência. Ao contrário, elas seriam a fuga a estas normas e, por isso, consideradas sujeitos ininteligíveis, desprezíveis. O sexo, o gênero e a sexualidade destes sujeitos não seriam correspondentes e, assim, não encontrariam lugar nas leis culturais regulatórias. As transexuais e travestis assumiriam, de acordo com o discurso médico-jurídico, a posição de seres anormais, patológicos, pois estariam fora de lugar. Assim,

A patologização da sexualidade continua operando com grande força, não mais como “perversões sexuais” ou “homossexualismo”, mas como “transtornos de gênero”. Se o gênero só consegue sua inteligibilidade quando referido à diferença sexual e à complementaridade dos sexos, quando se produz no menino a masculinidade e na menina a feminilidade, a heterossexualidade está inserida aí como condição para dar vida e sentido aos gêneros. (BENTO; PELÚCIO, 2012, p. 572).

Travestis e transexuais materializam a sua feminilidade na contramão do discurso biologizante que concebe o gênero a partir do sexo natural, sendo categorizadas, portanto, como sujeitos transgressores (ou mesmo, não humanos). Elas expressam, através da sua identidade de

gênero, a instabilidade da heteronormatividade e do binarismo sexo/gênero.

Segundo Butler (2003, p. 59), o gênero é construído *performativamente* através de práticas que regulam a coerência do mesmo, constituindo identidades que parecem fixas como “ser mulher” e “ser homem”. Tais identidades são construídas dentro de uma matriz heterossexual, uma vez que “a univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista.” Por meio de um processo de *performatividade*, as transexuais e travestis reproduzem as normas e discursos produzidos socialmente, tidos como padrões controladores e reguladores de identidades.

Travestis e transexuais não estão pairando em uma sociedade paralela; elas também vivem as normas e reiteiram-nas. Da descoberta da identidade de gênero à transformação do corpo para se adequar as exigências normalizadoras binárias, esta população transita entre estremecer o que convencionalmente se compreende por “homem” e “mulher” e repetir nos comportamentos e nas modificações corporais os papéis sexuais. O processo é contraditório, mas demonstra que tanto a feminilidade quanto a masculinidade representam modelos e padrões sociais. De tal modo, “ser mulher”, “ser homem”, “ser travesti”, “ser transexual” (dentre outras manifestações de identidades) é uma construção histórica, cultural, social e política re-

pleta de significações que denotam uma identidade que extrapola os limites do natural, portanto, do imutável.

Ao reproduzirem os papéis sexuais, as transexuais e travestis não rompem com o que se convencionou chamar de masculino e feminino. A questão maior é que nem sempre o que o corpo biológico apresenta é, na verdade, o que as representa idealmente. Elas rejeitam os papéis inerentes ao corpo masculino, mas ao mesmo tempo, reproduzem aquilo determinado socialmente, historicamente e culturalmente como feminino.

Em uma sociedade onde predomina a heteronormatividade, as transexuais e travestis são vistas como “viados feminilizados” ou “afeminados”. Nesse sentido, as discriminações e estigmatizações suscitam comportamentos sociais moralizadores e higienizadores que veem nas sexualidades “desviantes” um risco social. Comumente, o público de travestis e mulheres transexuais tem a sua sexualidade relacionada à prostituição, às patologias e, especificamente, às infecções sexualmente transmissíveis (como o vírus HIV). Isto é, além de serem consideradas seres “anormais”, também são associadas às “más” condutas sexuais e à promiscuidade. O discurso social, jurídico e biomédico baseado na heteronormatividade surge como forma de regradar as práticas sexuais de homossexuais, de lésbicas, de bissexuais, de travestis, de transexuais, considerando-os/as como o “grupo de risco”⁹³. Esse discurso objetiva disciplinar e controlar os próprios sujeitos quanto ao exercício de sua sexualidade.

93 De acordo com a antropóloga Larissa Pelúcio (2009, p. 118), “O conceito de risco vinculado à aids vem dos estudos epidemiológicos, e procura quantificar as “chances probabilísticas de

Regulamentar e conter a sexualidade de uma população categorizada como transgressora constitui, portanto, um processo de manutenção de poderes hegemônicos da classe dominante. O patriarcado, o sexismo, a heteronormatividade regem a sociedade e, consequentemente, os comportamentos desempenhados por homens e mulheres.

A construção de padrões e normas sociais determina um modelo a ser seguido por indivíduos e famílias e qualquer transgressão a esses papéis será visto como um desvio, uma anomalia, um alvo da intervenção dos estudos da psicanálise, da medicina, das religiões. Para Foucault (2015), esta sociedade constituiu uma *scientia sexualis*, isto é, utilizou a confissão para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo. A confissão passa a vincular-se, agora, não apenas aos pecados condenados pela religião, mas também aos métodos de escuta clínica. De tal modo, observa-se que:

A “sexualidade” é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis*. As características fundamentais a essa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir a verdade. No ponto de interseção entre uma técnica de confissão e uma discursividade científica, lá onde foi preciso encontrar entre elas alguns grandes meca-

susceptibilidade, atribuíveis a um indivíduo qualquer de grupos populacionais particularizados, delimitados em função da exposição agentes (agressores ou protetores) de interesse técnico ou científico” (Ayres. 1997: 294). Para além desta definição mais técnica, o termo “risco”, por sua polissemia, encontrou no senso comum um espaço de sentido, fazendo da locução “grupo de risco” mais do que um delimitador biomédico, tornando-o um “cordão sanitário moral”.

nismos de ajustamento [...], a sexualidade foi definida como sendo, “por natureza”, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar (FOUCAULT, 2015, p. 77).

Há uma busca pelo disciplinamento dos corpos e pela sua adequação às normas e padrões de comportamento que condigam com as expectativas sociais de gênero e de sexualidade. Para Foucault (2014, p. 135), “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. O gênero, o sexo e o desejo são, então, enquadrados pelas instituições sociais (escolas, igrejas, famílias) para que acompanhem a linha tênue da coerência e inteligibilidade.

Em relação ao público de travestis e de transexuais, as recomendações para práticas sociais e de sexo mais seguras não condizem com a realidade deste grupo. Os estigmas da sua condição feminina e as violências que perpassam o universo desta população são limitadores da convivência social em condições minimamente dignas, bem como do acesso às políticas públicas como as de saúde e educação. Vulnerabilizadas e discriminadas nos espaços de socialização, esta população é alvo de um intenso processo de adequação e de prevenção de sua sexualidade.

As políticas públicas voltadas para estas pessoas promovem, na verdade, um processo de cidadanização regulada, limitada, em que as mesmas devem adotar práticas e comportamentos seguros a fim de evitar que perturbem, por meio de seus “desvios”, a normalidade e a heteronormatividade social.

Neste sentido, as políticas públicas são elaboradas com a finalidade de regulamentar e controlar os indivíduos para o gerenciamento dos riscos sociais, sem, contudo, provocar processos de mudança em seu contexto social. Sob o viés da “emancipação” e da “autonomia”, as políticas públicas voltadas ao público LGBTI propõem uma modificação nos estilos de vida desta população, por meio de um verdadeiro processo de vigilância de suas sexualidades. Assim, o Estado, em vez de garantir os direitos, culpabiliza esses indivíduos pelas suas conquistas e infortúnios e impõe a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersex a marca de sexualidades “arriscadas”.

A partir da promoção de discussões de gênero e diversidade sexual, as políticas públicas e, destacadamente, a política de educação podem representar um espaço de ampliação e legitimação da cidadania para a população LGBTI, contribuindo para o processo de desconstrução dos estigmas relacionados à estas pessoas.

A escola, por exemplo, pode ser vista como um espaço de descoberta e de socialização das diferenças. Contudo, ela também representa um lugar de disciplinamento dos corpos e de regulação da sexualidade. Não é à toa que, nessa instituição, aprende-se tanto linguagem

e matemática quanto práticas sociais e sexuais que reproduzem os papéis de gênero. De tal modo, é preciso questionar o que a escola representa, se está voltada para um processo de ampliação da cidadania ou de reforço do sexismo, racismo e LGBTIfobia. Destaca-se, então, que:

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a idéia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), **uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia.** Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 65, grifos nossos).

As combinações as quais a autora se refere não são realidades distantes dos sujeitos. Ao contrário, estão inscritas na reprodução da vida social; logo, são refratadas na escola, onde as diferenças descobrem lugar de vazão, mas também de regulação. A sexualidade, por exemplo, desde muito cedo passa a ser disciplinada seja na separação entre meninos e meninas nas filas, brincadeiras ou trabalhos, seja nas expressões de violência de gênero e no machismo que a escola comporta. Segundo Foucault (2014), a disciplina está em primeiro lugar na distribuição dos indivíduos no espaço, uma vez que ela exige, em

muitos casos, “cerca”, “celas”, “lugares”, “fileiras”. Entretanto, este enquadramento espacial não é suficiente para os aparelhos disciplinares. É preciso também um controle do tempo e das atividades desempenhadas pelos sujeitos.

Assim, compreende-se que há uma vigilância e censura que orienta a sexualidade e o gênero dos sujeitos, moldando-os a partir de um padrão normativo. Os meninos devem ser fortes e demonstrar atração e superioridade em relação às meninas. Estas, por sua vez, devem mostrar fragilidade e passividade diante do sexo oposto, inclusive, na aceitação de violências. Observa-se que “Quando se diz ‘menino/menina’, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital” (BENTO, 2011, p.551). Desta maneira, as escolas “tratam” a sexualidade sem, de fato, abordarem a temática abertamente. Nessa perspectiva:

É importante notar, no entanto, que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz [...] (LOURO, 1997, p. 81).

Deve-se reconhecer que a escola é um lugar da diversidade e, por que não dizer, de “dissidências”. Ela não apenas reflete a complexidade das relações sociais, como também as recria. No caso de travestis e mulheres transexuais, para além de transgredir as práticas sexuais normativas e binárias, elas expressam, nas mudanças corporais, sua identidade de gênero. São, portanto, consideradas seres abjetos, ininteligíveis, que não cumprem as expectativas sociais de masculinidade e de feminilidade. Não são vistas como homens tampouco como mulheres; são “bichas”, “veados afeminados” que ferem a normalidade social e põem em risco a sexualidade heteronormativa. Logo, acabam sendo interpeladas pela transfobia e por outras formas de violência que demarcam para elas um território marginal. Como afirma Bento (2011, p. 551), “Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas”.

É sabido que a trajetória de travestis na educação formal é, muitas vezes, interrompida, pois a escola se mostra como um ambiente que expulsa corpos dissidentes e, em boa parte dos casos, reforça práticas sexistas e LGBTIfóbicas. Desse modo, “As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida [...]” (BENTO, 2011, p. 553).

Destarte, diante de preconceitos e violências, travestis abandonam as escolas, recusando os disciplinamentos aos seus corpos ou assumindo-os inteiramente ou parcialmente. De acordo com Almeida (2018, p. 175), faz-se importante pesquisar as experiências trans nos espaços públicos, pois

[...] alguns/algumas deixam de frequentar espaços públicos e até alguns espaços privados, recuando com frequência em face de direitos (sistematicamente violados), evitando tratar da própria saúde, evadindo de processos de escolarização/capacitação profissional e, algumas vezes, até perdendo parte da capacidade de inserção e/ou permanência no mercado de trabalho, bem como enfrentando graves dificuldades subjetivas e objetivas para permanecerem nos seus postos de trabalho.

É preciso compreender que a evasão destes sujeitos do espaço escolar não acontece apenas por uma demanda subjetiva. Tal fato ocorre como uma das consequências das violências perpetradas contra tais pessoas. Essas violências advêm não só de alunos/as, mas também de professores/as, diretores/as, funcionários/as que veem este público com estranheza. Cabe ressaltar que “As pesquisas realizadas nas paradas do Orgulho Gay apontaram que, de um total de 629 entrevistados/as, 26,8% relataram que foram marginalizados/as por professores/as ou colegas na escola ou faculdade.” (BENTO, 2011, p. 556). A “evasão” encobre, na verdade, um processo de “expulsão” escolar repleto de preconceitos e violências físicas e psicológicas. Observa-se que:

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão” (BENTO, 2011, p. 555).

A partir do exposto, vale refletir sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, na qual se acirra o processo de alienação e reificação da humanidade. Nota-se que a educação “é reduzida à ferramenta do atual modelo de produção e acumulação, possibilitando a reprodução desigual e assimétrica da sociedade de classe.” (LACERDA, 2018, p. 213). Esse cenário implica a manutenção de desigualdades de gênero e de sexualidade, estabelecendo um fosso entre aqueles/as que terão acesso à educação e a outros direitos sociais e aqueles/as que serão questionados em sua existência.

O “tratamento diferenciado” nas escolas, nos hospitais, nas entrevistas de emprego mostra que esta população está marcada socialmente. Elas são vistas, em grande parte sob a ótica da transgressão, como “seres subumanos”. De tal modo, “Por pertencerem a categorias tidas como diferentes e incomuns, a sociedade procura afastar-se delas e ainda tratá-las como perigosas e más. Quase sempre deixam de ser vistas em sua totalidade [...]” (NOGUEIRA; LEÓN, 2012, p. 61).

A “expulsão” de travestis do espaço escolar, da família, dos hospitais demonstra a invisibilização desse grupo e impele a entrada de parte dessas pessoas no mercado informal de trabalho e na prostituição. Não se

quer aqui determinar que todas as travestis e transexuais abandonam as escolas e adentram o mercado sexual; entretanto, essa realidade se apresenta de forma comum ao universo dessa população e é preciso ser considerada ao se tratar dessas pessoas. Assim, apartadas de espaços de socialização “normativos”, as travestis buscam construir o seu lugar na sociedade, ainda que esse esteja à margem social e territorial. Para romper tal realidade, reitera-se a relevância de lutar e resistir por uma educação emancipadora que, em vez de disciplinar os corpos, busque questionar os privilégios e tornar o gênero e a sexualidade como temáticas fundamentais para a formação humana.

Esse pensamento parece distante na atual realidade brasileira, na qual se nota o avanço de posturas neofascistas que censuram debates críticos e reflexivos em nome de uma suposta neutralidade do ensino. A ideia que amordaça a escola é, na verdade, um reforço à educação meritocrática, classista, racista e patriarcal, a qual enquadra corpos e violenta a população LGBTI.

Considerações finais

Este artigo não pretende esgotar todas as discussões que a temática da identidade de gênero de travestis e transexuais enseja. Buscou-se, na verdade, apresentar um processo de desmistificação desta realidade, situando gênero e sexo no contexto histórico e social brasileiro, mas não só isso. Como problemática, tentou-se articular as descobertas e as inquietações sobre um segmento que tem sua existência questionada.

Os preconceitos e discriminações perpassam a vida das travestis e transexuais, que vivenciam as estigmatizações e hierarquias de gênero. Elas são vistas como aberrações, estranhas à genericidade humana. Marginalizadas em sua condição humana e violadas em seus direitos, travestis veem no mercado do sexo uma forma de sobrevivência socioeconômica. Buscam também a realização de seus desejos subjetivos e de serem vistas como sujeitos pertencentes a esta sociedade.

As escolas, em grande parte dos casos, fecham as portas para esta população e reproduzem, em seu espaço, violências que demarcam um lugar social para estas pessoas. O ambiente escolar, definitivamente, busca adequar os corpos às normas sociais que impõem limites para a identidade de gênero e para a sexualidade. Aprende-se nas escolas que meninas devem gostar da cor rosa e demonstrar resignação, aceitando de forma passiva a agressividade e a “superioridade” masculina. Assim, as diferenças desse padrão são consideradas transgressões, isto é, um risco para as sexualidades normativas.

Longe de trazer uma imagem determinista e vitimizadora do grupo estudado, o que se buscou, ao longo deste estudo, foi mostrar um universo permeado por violências relacionadas ao gênero. A ideia vitimizadora coloca travestis e transexuais em uma ótica de eterna subjugação social, atribuindo a esses sujeitos uma passividade protagonista, quando, na verdade, elas estão inseridas numa relação reflexiva, na qual sofrem os efeitos de sua situação de vulnerabilidade, mas também agem em

resposta a ela. O referido público tem resistido coletivamente às opressões e violências que o ameaçam, coagem e assassinam. Portanto, este trabalho pretende contribuir para o empoderamento do público trans, além de ser pertinente às discussões de gênero e sexualidade no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGUSTÍN, L. M. La industria del sexo, los migrantes y la familia europea. **Cadernos Pagu**, n. 25, p. 107-128, 2005.

ALMEIDA, G. Identidade de gênero com ênfase nas pessoas trans: particularidades e acesso à saúde, trabalho e educação. In: NOGUEIRA, L., *et al.*, (Orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 548-559.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CFESS. **Série Assistente Social no combate ao preconceito: transfobia**. Brasília: Serra Dourada, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **História da Sexualidade: a vontade do saber**. 2.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LACERDA, M. Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação. In: NOGUEIRA, L., *et al.*, (Orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular,

2018.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, F. J. de S.; León, A. G. de. “Trabalhadas no feminino”: um estudo sobre o corpo, desejo e prostituição travesti em Fortaleza-CE. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, v. 4, n. 8, p. 55-67, abr-jul, 2012.

PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo:** uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

SILVA, L. M. F. e; SILVA, A. A. da. Identidade de gênero e população LGBT. In: OLIVEIRA, A. D. de; PINTO, C. R. B. (Orgs.). **Transpolíticas públicas.** Campinas: Papel Social, 2017.

OS IMPACTOS DAS RELAÇÕES DE PODER SOBRE AS MULHERES NAS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO DE NARRATIVA FEMININA EM FORTALEZA

*Maria Helena Rodrigues Campelo
José Cristiano Lima Pereira*

Introdução

O presente estudo constitui parte da Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, por meio da Linha de Pesquisa História e Educação Comparada, no eixo temático sobre Família, Sexualidade e Educação. O interesse pela temática surgiu da observação das relações de poder e das desigualdades de gênero vivenciadas pelas mulheres, bem como da história de vida pessoal, acadêmica, profissional, do contato e diálogos cotidianos com as histórias de vida das mulheres. A pesquisa desenvolvida teve como categorias de análise: mulheres, famílias, relações de poder. O objetivo do presente estudo corresponde: compreender os impactos das relações de poder sobre as mulheres nas famílias a partir das histórias do cotidiano feminino em Fortaleza. Como objetivos específicos apontamos: identificar as contradições e complexidades das relações de poder nas

famílias; entender as implicações das relações de poder sobre a realidade das mulheres; observar as relações de poder a partir da história de vida e a história do cotidiano das mulheres.

Buscamos dar relevância, visibilidade, reconhecimento e compartilhamento dos relatos de mulheres que contam histórias de mulheres, que vivenciam o silêncio de narrativas em suas famílias. Destacamos as memórias das narrativas, individual e coletiva, a transmissão da cultura pela oralidade, a sensibilidade dos relatos femininos, os saberes subjetivos construídos nas relações, que demarcam histórias de vida e as histórias do cotidiano. Como referência teórica desse estudo, dialogamos com os (as) autores (as): Foucault (1988); Perrot (2007); Priore (2015). Consideramos como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa bibliográfica e de campo.

Propomos esse tipo e natureza da pesquisa diante da escolha das categorias, da definição das técnicas de coleta, amostras, registros dos dados, da revisão de literatura e as reflexões da sistematização e construção das análises sobre os resultados. Definimos a metodologia no âmbito da História Cultural, da História Comparada e da História Oral. Delineamos o referencial teórico, com base na História Cultural para a compreensão das relações, entre a história do cotidiano e a história de vida, pois desloca o aspecto linear dos acontecimentos e fatos históricos, permitindo-nos compreender as conexões entre a realidade local e a história da humanidade; a preocupação com o simbólico, as interpretações, as representações. Com-

preendemos a relação entre as narrativas, a sensibilidade e a memória, sob o olhar de Sandra Pesavento (2008). Compreendemos a História Comparada, como recurso para análise de conteúdo, para definir o perfil das mulheres nas famílias, relacionando as categorias e variáveis, destacando os fatores que podem interferir no contexto.

Cavalcante (2008) compreende a importância da História da Educação Comparada para analisar os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que passam a história do Brasil, destacando a história como movimento, no qual passado, presente e futuro se interligam. Compreendemos o uso da História Oral como metodologia, que organiza procedimentos de trabalho, funcionando como conexão entre teoria e prática. De acordo com Jucá (2012) a História Oral possui um valor metodológico ao público participante entrevistado, destaca a relevância da memória social, na qual memória individual e memória coletiva se complementam.

A pesquisa, a qual apresentados resultados nesse estudo, foi realizada entre 2017 e 2019, na cidade de Fortaleza. A técnica utilizada para coleta de dados foi o roteiro de entrevista elaborado com base na História Oral, com questões qualitativas abertas sobre os aspectos: definição de mulher; história das mulheres nas famílias; relações de poder sobre as mulheres nas famílias. O lugar escolhido para coleta de dados teve origem na experiência de trabalho, na vivência da rotina institucional, na localização da instituição em territórios municipais. O local constitui uma Organização da Sociedade Civil – OCS, no

âmbito do Terceiro Setor: Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (IBLF), sob o CNPJ 16.572.671/0001-67. Foi fundado em 2012, com o intuito de promover a transformação social e o desenvolvimento humano integral de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias.

O IBLF visa a transformação social, buscando garantir o acesso à educação, à cultura e ao esporte, criando oportunidades para cidadãos e cidadãs, investindo no compromisso, na participação e no fortalecimento de vínculos familiares, comunitários e sociais. Possui uma estrutura descentralizada, oferta serviços nos bairros: Conjunto Jardim União II – Passaré e no bairro José de Alencar. O público feminino participante foi delimitado como: mulheres adultas, faixa etária de 18 a 60 anos; vinculadas a essa instituição; residentes na cidade. Foram entrevistadas 30 mulheres das famílias atendidas pelo instituto, esse quantitativo representa 5% do público beneficiário: 600 usuários diretos. As participantes concordaram com a pesquisa, assinaram termos de autorização e declaração de consentimento; permitiram que os relatos fossem gravados, para serem transcritos posteriormente. Todas as participantes escolheram nomes fictícios para suas apresentações. As variáveis observadas no perfil das entrevistadas foram elaboradas a partir dos aspectos: geração, raça e etnia, classe, renda, escolaridade, ocupação; situação no mercado de trabalho, orientação sexual, relações afetivas. Dividimos a exposição do conteúdo com base no critério: idade e escolaridade para destacar as perspectivas da educação e o ciclo geracional.

Apresentamos a seguir o tópico sobre “As mulheres na história”. Seguimos com: “As histórias das famílias”. Continuamos com o item: “As relações de poder sobre as mulheres nas famílias”, compreendendo como os discursos sobre a vida das mulheres nas famílias. Concluimos com as considerações finais.

As mulheres na história

Procuramos Michel Foucault (1999) para compreender a temática de mulheres e famílias e sua interface com as relações de poder, a partir dos conceitos de saber e poder sobre as contradições e desigualdades que perpassam as mulheres nas famílias. Foucault (1999) expõe sobre as relações de poder, os discursos e práticas presentes na interface do saber e do mecanismo de poder nas famílias, das estratégias de controle relativos ao dispositivo familiar. Foucault (1999) apresenta a “História da Sexualidade”, contextualizando a construção dos discursos, mecanismos e dispositivos do saber, do poder e do prazer. Analisa o surgimento da sociedade burguesa, da família e dos discursos sobre a sexualidade humana e o conceito de sexo.

Foucault (1999) explica que a família do século XIX se constituiu numa “célula monogâmica e conjugal”, mas também, uma “rede de prazeres-poderes”, articulados com relações transformáveis. A família é o lugar onde se efetiva a lei, onde se materializa o afeto, os sen-

timentos; a família reflete a sexualidade: constitui “[...] uma rede complexa, saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis” (FOUCAULT, 1999, p. 46). A história das mulheres nas famílias pode ser compreendida evidenciando-se as relações históricas estabelecidas entre as relações de poder e saber e os discursos sobre as mulheres. Compreendemos a família como o lugar de expressão destas relações de poder, para Foucault (1999) “a família é o cristal no dispositivo da sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata” (FOUCAULT, 1999, p. 105). A família constitui para o dispositivo da sexualidade um fator central de sexualização, quando as mulheres são alvo desta investida. Sobre a família, Foucault (1999) assinala que se constitui como instância de controle, enfatiza que o dispositivo familiar foi usado como mecanismo de poder.

Para Foucault (1999, p. 89) poder é o nome dado para uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada, o que nos leva a considerar que não corresponde a uma instituição ou estrutura, mas uma força onipresente, porque se produz constantemente em toda relação, encontra-se em todos os lugares, revela-se como correlação de forças, com contradições e dinâmicas, como possibilidades e resistências. Pensar a história das mulheres nas famílias implica reconhecer as relações de poder, considerando correlações de força, as desigualdades e contradições localizadas, instáveis, dinâmicas, onipresentes e produzidas nas relações. Desta forma, compreende-se que o poder se exerce em relações desi-

guais, nas quais, [...] as relações de poder são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações” (FOUCAULT, 1999, p. 89 – 91).

Nesse caminho interagimos com Michelle Perrot (2007), em “Minha história das mulheres”, para compreender onde as mulheres foram situadas na história. Perrot (2007) se propõe a conhecer e a dialogar sobre as mulheres, o poder e a história, a contar a história das mulheres, que vivem o silêncio de narrativas nas famílias; assume o compromisso com o presente e com o cotidiano. Em relação às lutas das mulheres, situa no século XIX a reivindicação pelo direito à educação e destaca os anos 1960 com a expressão dos movimentos de mulheres na busca da emancipação feminina. A autora cita que sua abordagem sobre as mulheres pressupõe uma dimensão sexuada sobre a sociedade. Reconhece a história das mulheres para transformar na história do gênero, compreendendo as relações entre os sexos, as mulheres vivem no cotidiano, isso se configura o grande acontecer histórico. Busca dar visibilidade a história dos acontecimentos e das mudanças culturais, as revoluções nas sociedades.

De acordo com Perrot (2007), a partir do século XVIII a história ganhou status científico e profissional. Ao longo do século XIX, ampliam-se as biografias de mulheres como personagens da vida em sociedade. No século XX, no período entre guerras, as mulheres acessaram a universidade, com o interesse pela história das mulhe-

res. Para a autora, o surgimento da história das mulheres ocorreu na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, nos anos 1960, na França na década de 1970. “Diferentes fatores imbricados – científicos, sociológicos, políticos – concorreram para a emergência do objeto mulher” (PERROT, 2007, p. 19). Explica que entre os fatores científicos nos anos 1970, emergiu a questão das mulheres como sujeitos, houve “uma renovação das questões ligada à crise dos sistemas de pensamento, a modificação das alianças disciplinares e a subjetividade. Quanto aos fatores sociológicos ocorreu a presença das mulheres na universidade. Sobre os aspectos políticos, aconteceu o movimento de liberação das mulheres, nos anos 1970 – 1980, repercutindo no corte epistemológico nas ciências sociais.

A história das famílias

Na identificação da história das famílias, compreendemos com Mary Del Priore (2015) a realidade das mulheres nas famílias ao Brasil. Del Priore (2015) examina a história do Brasil desde o século XVI, analisando a formação da família, marcada por pluralidade: “Nela prevaleceu como central o casamento, sob as influências do colonizador europeu, que fortaleceu o modelo de família: constituído por pai e mãe casados perante a Igreja, sacramentada pelo matrimônio” (p. 09). As famílias, segundo Del Priore (2015) se constituíram conforme o contexto histórico: “instalada geralmente em engenhos,

plantações ou fazendas grandes famílias se concentraram na área rural até o século XVIII. A família patriarcal foi assim resumida: pai sortudo, mulher submissa e filhos aterrados” (p. 10). Para a autora, a partir do século XIX, o Império acarretou transformações para as famílias: a vinda da família real portuguesa, o processo de independência, o crescimento da economia cafeeira e a ampliação de cidades.

Del Priore (2015) comenta sobre as mudanças no início do século XX: o amor romântico, regulamentação dos casamentos, o matrimônio para manutenção da ordem social, a reprodução e o controle sobre as mulheres, a repressão da sexualidade feminina, a preocupação do estado e da medicina com a constituição de famílias. Já no século XXI, Del Priore (2015) contextualiza que, a partir dos anos 1970 no Brasil, as mulheres intensificaram as reivindicações femininas e ocuparam os espaços na vida pública, todavia, ainda persiste a diferença e a hierarquia entre homens e mulheres. Nessa década, ocorreram transformações na vida privada, os impactos nas famílias decorreram do surgimento da pílula anticoncepcional, as discussões sobre o aborto, a efervescência do feminismo e os movimentos sociais, as reivindicações sobre a sexualidade, a ressignificação do sentimento de amor e as novas formas de relacionamento afetivo.

O movimento de emancipação de corpos e de espíritos emerge no final do século XIX, quando as ideias do casamento por amor e da sexualidade foram articuladas à felicidade conjugal. Ao observar o contexto da dé-

cada de 1980, Del Priore (2015) comenta que o número de casamentos diminuiu e o de divórcio aumentou, isso decorre das mudanças que afetaram a emancipação das mulheres em relação aos seus direitos, transformaram as relações dentro da família. A modernidade sugere um limite ao casamento e a família em relação a sua função histórica de garantir a sobrevivência, as mulheres romperam com os valores tradicionais.

As relações de poder sobre as mulheres nas famílias

Considerando as contribuições das autoras sobre a História das Mulheres, observamos que o cotidiano das famílias revela histórias de vida femininas. Buscamos conhecer as Histórias das famílias, perguntando as participantes da pesquisa sobre suas realidades. Um dos aspectos apresentados pelas mulheres é a identificação feminina de sua imagem e representação com a maternidade ou com o trabalho: mãe, cuidadoras dos filhos, batalhadoras, guerreiras. Apresentamos a exposição dos relatos, conforme a idade das entrevistadas, visando a comparação entre os ciclos geracionais, semelhanças e diferenças.

Diante da configuração e formato do presente estudo, escolhemos apresentar um estudo de caso conforme a divisão idade e nível médio. Dividimos a exposição nos tópicos com base nos critérios abaixo e expomos as narrativas femininas a seguir: Mulheres entre 18 e 29 anos: nível fundamental – sem representação, pois não

entrevistamos participantes nessa categoria, todas as mulheres nessa faixa etária concluíram o ensino fundamental; nível médio: com representações; nível superior: sem representação, pois não encontramos participante nessa categoria, há entrevistadas nessa faixa etária estão cursando o ensino superior, mas não concluído até o fim da pesquisa. Mulheres entre 30 a 40 anos: nível fundamental; nível médio; nível superior. Mulheres entre 41 e 62 anos: nível fundamental; nível médio; nível superior.

Mulheres entre 30 e 40 anos - nível médio: Madalena e o poder da criptonita

A participante faz uma reflexão sobre o uso da razão e do afeto nas relações entre homens e mulheres na sua família, indicando a dependência afetiva como uma fragilidade para as mulheres. No que se refere aos relacionamentos afetivos, pontua que existe uma diferença em como os homens e as mulheres de sua família expressam esse sentimento nas relações. Madalena, quanto a sua identidade feminina, apresenta uma consciência de sua relação com o esposo, que foi construída a partir de vivências, considera que os homens expressam a relação de amor diferente, “eles não cuidam, eles não se importam, eles não se doam tanto, eles amam e sofrem por amor, mas eles não conseguem se doar na mesma proporção que as mulheres da minha família se doam”. Afirma que não há igualdade e justiça na relação entre

homem e mulher. Madalena revela sua identidade como mulher questionando os padrões sociais e culturais que impõem limitações as mulheres quanto a sua representação na sociedade. Informa que se definir mulher é difícil, pois acredita que aprende e internaliza, ser mulher é uma construção. Explica que “tem a definição biológica dos sexos, mas ser mulher não é nascer necessariamente com uma vagina, é uma construção e eu ainda estou nesse processo de descoberta, eu não me defino como uma mulher, me defino como uma pessoa, por que o que é de uma mulher? cuidar de casa? ser mãe? ser esposa? eu não sei o que é de uma mulher”.

Considera que a resposta a essa indagação muda com o acesso ao conhecimento, de objetiva e simples, para reflexiva e complexa, pois o acesso à universidade, a formação profissional, a educação familiar, permite os questionamentos dos papéis sociais, da construção de possibilidades e projetos de vida. Madalena questiona os papéis das mulheres nas famílias a partir de sua realidade, como centro de seu núcleo familiar, compreende que muitas mulheres assumem essa função mas não reconhecem esse papel de pilar: “a mulher tem uma função de ser um pilar de tudo, ela tem que organizar a família, então hoje na minha família eu faço o papel de encontro das partes, eu sou a pessoa que consegue conectar tudo, é uma função atribuída, não queria desempenhar, mas precisa, não gostaria de ser essa pessoa que geralmente é a mãe dessa família”. Considera que esse papel pode ser bom, “porque você pode ser o opressor em alguns mo-

mentos, ser aquela pessoa que vai brigar e outra vai ouvir, isso lhe dá de certa forma dentro do núcleo uma condição de poder, se expressar melhor com o outro e não ser tão repreendida”.

Madalena reflete sobre as relações de poder nas famílias, papéis e funções também desempenhados por mulheres: “a mulher na sociedade é responsável pela educação, então se há uma reprodução do machismo, a mulher também está dentro desse ciclo de reprodução, porque a mulher tem o papel de educar, então a gente reproduz muita coisa, apesar de ser vítima do machismo, também contribui para que ele aconteça”. Compreende que as mulheres refletem poder na família, o homem exerce o poder fora de casa e oprime a esposa dentro de casa, “a mulher é colocada chefe da casa e o homem como chefe da família”. As mulheres têm a possibilidade de romper esse padrão.

Madalena recorda as relações familiares marcadas pelas desigualdades de gênero no que se refere à educação e as relações de poder: “minha mãe dizia eu lhe carreguei nove meses da vida na barriga, então eu mando em você, eu lhe botei no mundo, eu mando em você, isso é uma forma de opressão também”. Explica que no espaço onde ela pode fazer isso, há poder, pois ela como núcleo, também pode exercer opressão dentro da casa, articular, concentrar, controlar, “eu percebi que também oprimo as pessoas - não vai fazer porque eu não quero, porque eu não deixo, é uma forma de opressão, mas é o meu lugar”. Sobre as histórias das mulheres em sua família, Madalena

explica a relação de construção entre o amor e a família: “a gente é ensinada como diz na bíblia, o homem tem de trabalhar para manter a família e a mulher vai ser escrava dos desejos da paixão dela, isso é muito colocado pra gente.

A mulher sempre sofre pelo amor”. Reconhece que as mulheres de sua família são fortes, tem em comum: “foram criadas para amar e educar, então ela cria o marido, ela ama o marido, ela educa o marido, ela ama os filhos, ela educa os filhos, então acho que da minha família o maior problema é o amor, não o amor em si, mas isso que foi colocado precisa amar e ter família, ter filhos”. Explica sobre sua relação no casamento que seu maior problema é o companheiro, “porque quando estou sem ele eu sou perfeita, ele desestabiliza tudo, eu tenho paixão por ele e desencadeia a posse e o ciúme, que sem ele eu não teria”. Percebe sua relação com outros vínculos de compreensão, de partilha, de ajuda, distante do marido, perto dele não estabelece esses vínculos, “não que a culpa seja dele, mas a forma como fui criada o tempo todo na família, a gente carrega desde pequena, aprende a sentir o amor e a dependência, a gente tem que estar com a pessoa com quem a gente ama”.

Assume que tem consciência do processo mas não consegue superar, considera estar errada, mas não consegue agir diferente, “eu tenho ciúme, eu tenho apego, então o digo pra ele que ele é meu problema, o que sinto por ele me deixa fraca, é a minha criptonita”. Reconhece que percebeu isso quando acessou esse lugar. Informa a ne-

cessidade de trabalhar essa questão em vários setores da sociedade, pois as mulheres tem o papel de mediadoras, de cuidado, da educação, do trabalho, “não se tira a outra carga, se acrescenta a carga, dos filhos, da casa”. Ressalta: “eu penso no que Paulo Freire fala, que educação é todo momento, a educação para todos.

Considerações finais

Compreendemos que somos mulheres contando histórias de mulheres, para dar visibilidade aos silêncios, promover o empoderamento na ocupação de espaço de produção e disseminação do conhecimento. Precisamos apontar outra perspectiva de análise, como sujeitos históricos, sujeitas a adversidades. Escolhemos esse tema de estudo buscando compreender se existem desigualdades entre homens e mulheres, se este fato atinge as mulheres em suas realidades. Destacamos que as questões analisadas foram percebidas no cotidiano, na interação e diálogo com mulheres, escutando suas preocupações e conectando os relatos se conectavam. Apresentamos narrativas que conectam discursos, com a inspiração das leituras compreendendo os relatos femininos. O referencial teórico possibilitou a conexão entre as mulheres e suas vivências, as relações de poder vividas por elas. As relações de poder perpassam as famílias e impactam as mulheres no que se refere a desigualdade de gênero. Os discursos sobre a sexualidade humana incidem sobre a necessidade de disciplina e controle sobre a subjetividade, a corpo-

reidade e a feminilidade, pois afetam a constituição da identidade, a representação social dos papéis e funções das mulheres.

Compreendemos que a história dos direitos das mulheres se configurou como um processo de luta, resistência de forma processual e progressiva. Nesse contexto, romper com essa lógica de opressão, exploração e dominação implica fortalecer a perspectiva de autonomia e empoderamento feminino, atuar no âmbito social e cultural, mas também na constituição da subjetividade. Pensar a liberdade, autonomia, empoderamento, protagonismo e emancipação das mulheres requer desestabilizar uma estrutura de desigualdades que foi naturalizada historicamente. Isso demanda articular novas formas de relações de convívio entre homens e mulheres, desconstruindo mitos, crenças e propondo construir algo novo, pautado em liberdade, igualdade, respeito, cuidado, solidariedade e colaboração.

É preciso agir no âmbito da educação e da cultura, promovendo novos valores e disseminando a liberdade e a equidade como centrais para novas relações de convivência. Consideramos possível outra perspectiva de vida em sociedade com equidade nas relações, mas para se alcançar esse cenário precisamos fortalecer a base, a família e a educação. O diálogo é possível, a desconstrução é necessária.

O desafio é efetivar novas relações entre mulheres e homens, com novas funções sociais, superando a desigualdade, a opressão, a violência. A mudança precisa ocorrer

em todos os espaços: nos relacionamentos afetivos, na vida doméstica, nos lares, no trabalho, na educação, na política. Essa transformação precisa operar ao nível do simbólico, da subjetividade, pois as raízes do patriarcado operam nos limites da construção de vínculos. Almejamos que este estudo contribua para inspirar e mobilizar pesquisas sobre as contradições e desigualdades que afetam as mulheres, pela possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. História Educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação - Um Ensaio de Crítica Histórica. Fortaleza: Edições UFC, 2008. In: CAVALCANTE *et al.* (org.). **História da Educação**: República, Escola, Religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I** - A vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Memórias do Seminário da Prinha**: uma Instituição Educacional Modelar ou um Modelo em Decadência? In: CAVALCANTE, Maria Juraci (org.). **História da Educação**: República, Escola, Religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História Cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Mirian de Sousa. (org.). **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Astersco, 2008.

PRIORE, Mary Lucy Murray. **História do Amor no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO

*Juliana Alice Costa Freire
Jarles Lopes de Medeiros*

Introdução

Um dos fenômenos do mundo contemporâneo é a feminização do magistério e a sua desvalorização, especificamente do magistério direcionado à educação Infantil e aos primeiros anos de escolarização. Consideramos, no entanto, oportuno, ressaltar que esse fenômeno não pode ser compreendido como natural, mas como um processo histórico-social e, como tal, tem interferido diretamente na construção da identidade dos profissionais de educação, desvalorizando e “desprofissionalizando” a carreira com os discursos que atribuem à profissão o papel de missão ou vocação e no caso da educação infantil uma extensão da educação doméstica/familiar.

O processo histórico de emergência da sociedade moderna que, superando a lógica societal feudal, colocou como problema a extensão de direitos a todos, porém impondo limites a inserção da mulher na vida social, embora a sociedade industrial tenha se utilizado da força de trabalho feminina para explorá-la e aumentar o capital.

É nesse contexto que insurge como problema o cuidado com os filhos da mulher trabalhadora, a educação mínima dessa mulher requerida pelo setor produtivo e ainda a sua inclusão no magistério. sem, contudo, superar os velhos “mitos” e ideologias que insurgem nas sociedades antigas, transversam a sociedade feudal-cristã e chegam aos nossos dias sobre o lugar da mulher nas diversas esferas da vida social. Aqui talvez mereça alguns comentários iniciais sobre o problema de gênero com a complexização das sociedades humanas.

O termo gênero designa o conjunto de comportamentos e atitudes atribuídos a mulheres ou homens e, por extensão, as práticas materiais e simbólicas, aos objetos e representações sociais. A teoria feminista contemporânea distinguiu sexo de gênero: o sexo é biológico (cromossomos, genitália, hormônios), enquanto a identidade de gênero é uma construção social/cultural (CARVALHO, 2007. p. 21).

É necessário que a distinção entre sexo e gênero seja esclarecida pela/para a sociedade, pois continuamos perpetuando as desigualdades entre os sexos devido aos condicionamentos sociais e culturais a que fomos submetidos. O termo gênero foi construído socialmente para definir as relações estabelecidas entre homens e mulheres, ou seja, como construção social poderá ser alterada. Já o sexo é algo biológico, definido, que não pode ser modificado pelas relações sociais. Temos que entender quais são as características atribuídas a homens e mulheres que são naturais, e quais foram construídas socialmente.

A história, contudo, nos impõe observar que muitas dessas características ditas naturais não passam de construções sociais que continuam subordinando a mulher ao homem e que impregnam a profissão docente. A educação infantil, historicamente desvalorizada pelas políticas educacionais, pode ser de competência feminina, já que reduzida ao trabalho de socialização, seria uma extensão do lar. O que acaba desprofissionalizando e descaracterizando a profissão, como algo que qualquer ser humano desde que seja do sexo feminino possa atuar, fazendo uma relação intrínseca com a maternidade.

A mulher na educação escolar: o contexto de consolidação da revolução industrial

A inserção das mulheres na educação escolar ganha em importância no século XIX, no contexto que se consolida a revolução industrial, assim mesmo com limites importantes. Desde a expansão da escola nos centros dinâmicos da economia mundial, demarcado com a Revolução industrial e a Francesa, um longo percurso foi necessário para que fossem registradas as primeiras iniciativas legais e institucionais para a efetiva integração da mulher na esfera social, inclusive educacional.

A sociedade liberal e burguesa do século XIX vê na mulher e na mãe o anjo do lar. As mulheres são, em geral, excluídas dos estudos superiores, poucas moças de “boa família” recebem alguma educação superior e a elementar em alguns colégios femininos dirigidos geralmente por freiras (são raríssimos os internatos

femininos estatais, como o que foi criado por Ruggero Boghi, em Anagni, para as órfãs das mestras elementares). Poucas mulheres frequentam os liceus clássicos e aprendiam o latim: na maior parte das vezes se escreviam, na Itália, nas que se chamam hoje escolas de magistério (chamadas então de normais). [...] A mulher foi por muito tempo excluída do ensino (exceto nas escolas maternais e elementares), das profissões liberais (as exceções eram raras [...]) (MARTINA, 2005, p. 131-132).

Não poderia ser diferente uma vez que a educação assume historicamente a função de reprodução dos valores culturais de uma dada sociedade. Integra-se naquele contexto a lógica societal capitalista e a visão que aquele sistema ensejava. Porém não podemos deixar de reconhecer que os objetivos educacionais também mudam com o desenvolvimento das sociedades humanas, inclusive no curso da sociedade capitalista.

As transformações que marcam as sociedades modernas demandam novas aprendizagens culturais e a inserção de novos atores sociais na cena histórica independente da vontade das classes dirigentes e dominantes. A indústria produz o proletariado e a mulher proletária. As tensões e conflitos sociais colocam frente a frente interesses antagônicos: capital e trabalho. As lutas pelos direitos democráticos se acirram e a indústria requer uma força de trabalho minimamente qualificada. A escola pública torna-se a alternativa para, de um lado, atender as pressões sociais, e de outro, atender as exigências da indústria tecnificada. É nesse contexto que entramos no mundo contemporâneo e, como efeito, o surgimento de novos sujeitos educativos, dentre os quais a mulher.

Com as palavras de Cambi:

[...] A contemporaneidade, sempre do ponto de vista social e em relação às características “de estrutura” que a atravessam, foi também uma fase marcada pelo crescimento (ou melhor, pela afirmação, pelo desenvolvimento, pela centralidade cada vez maior) de novos sujeitos da educação que, gradativamente, invadiram o campo da teoria, onde introduziram radicais mudanças. Estes sujeitos foram sobretudo três: a criança, a mulher, o deficiente. [...] Tratava-se da afirmação de entidades empíricas e teóricas ignoradas por aquele *anthropos* que a pedagogia sempre (ou de Sócrates em diante) teve em mira: sujeito-mente e sujeito-consciência modelado sobre o indivíduo adulto, assexuado mas masculino (1999, p. 386).

Lembramos que já no século anterior, com a Revolução Industrial e as transformações ocorridas com a sua expansão, a presença feminina começa a ser solicitada em locais que anteriormente era proibida. Exercer funções fora do ambiente doméstico passa a ser permitido devido às novas necessidades que vão surgindo com o sistema capitalista que está se estabelecendo. O discurso utilizado para justificar tal presença era a responsabilidade moral que as mulheres tinham com a sociedade e com o bem estar da sua família, estariam presentes em outros locais que não fosse exclusivamente o ambiente doméstico, porém os papéis que exerciam de filhas, mães e esposas eram prioritários e eternos, elas estavam constantemente sendo lembradas que qualquer atividade que fossem exercer não poderia ser para benefício próprio e sim para o benefício do lar, marido e filhos.

Embora o discurso patriarcal que tira a “autonomia” do sexo feminino continuasse sendo utilizado, as mulheres estavam tendo a possibilidade de se relacionar com novos meios sociais e naturais, contribuindo para sua educação, mesmo sendo para suprir as necessidades do capital. Concordando com Chamon (2005, p. 60), “[...] os interesses econômicos sobrepujam-se aos interesses da ideologia patriarcal [...]”.

Favorecendo aos interesses burgueses o trabalho remunerado para as mulheres passa a ser visto como algo indigno, pois deveriam ser apenas mães e esposas que cuidassem da educação de seus filhos. Em contrapartida as mulheres burguesas eram chamadas constantemente para exercer funções que estavam centradas fora do lar, realizando atividades não remuneradas, vistas como benefícios para sociedade através da caridade, pois como afirma Chamon (2005, p. 65), “[...] as mulheres, engajadas em trabalho remunerado no processo de produção, eram vistas como responsáveis pela degradação da nação”.

Os Estados nacionais que se construíam depois de um longo processo de colonização, sofrem influências dessas contraditórias transformações das sociedades industriais, particularmente educacionais, porém numa realidade econômica bem diferente daquela que movia os Estados Nacionais industrializados. Daí que faz-se necessário destacar que as transformações que ocorreriam em alguns espaços do globo não se deram de forma homogênea nas diferentes regiões nem mesmo nos países europeus, mas mantinha uma unidade em torno do ideal

burguês de sociedade e sobre a necessidade de propagar os fins da educação que “varresse” de vez quaisquer resquícios do pensamento do antigo regime.

O Brasil, durante séculos colonizado e influenciado culturalmente pelas nações europeias não fica completamente alheio aos “ventos das mudanças” que alteraram radicalmente os rumos dos impérios coloniais. Porém resguardando as suas especificidades, sobretudo econômicas, no final da segunda década do século XIX inauguram-se as primeiras iniciativas ao nível da legislação sobre a inserção da mulher nas escolas.

Consideramos importante realçar que mesmo raras, a escolarização feminina no Brasil ainda nas primeiras décadas do século XIX aconteciam num cenário bem diferente daquele que ocorreria nos Estados europeus. Os primeiros surtos industriais do Brasil só começam no século XX. De resto o que surgia no Brasil neocolonizado era uma imposição dos valores culturais que pouco ou nada tinham a ver com a realidade nacional, inclusive no que diz respeito a expansão quantitativa de escolas para o sexo masculino. O Brasil reunia milhões de analfabetos, correspondendo o descaso dos governantes com a educação nacional.

Um breve relato sobre a realidade do ensino feminino no período colonial e republicano

Até as primeiras iniciativas de criação de escolas femininas, tudo conspirava para que a mulher vivesse eternamente na ignorância. Estamos falando de uma realidade

dominada pela oligarquia rural, escravocrata, patriarcal⁹⁴, que não favorecia e nem requeria mudanças significativas no campo educacional sob o ponto de vista dominante. Até a instauração da república a maioria da população brasileira era analfabeta, em maior proporção as mulheres.

Na população geral, de entre os homens, são analfabetos 68.716, sabem ler e escrever 65.164. Por conseguinte, vê-se que pouco mais da metade não sabem ler nem escrever. De entre as mulheres: sabem ler 33.992; são analfabetas 58.161. (LEITÃO *apud* HAI-DAR, 1972. p. 235).

O ensino para o sexo feminino no período colonial era praticamente inexistente. Durante o Império, a precária instrução elementar passou a ser ofertada para as meninas a partir do Decreto Imperial de 1827, de forma rudimentar e precária. Aprendia-se a ler, escrever, as operações elementares de matemática, aulas de piano, dança e bordado. Era fato que a real educação que recebia era a preparação para o casamento e a maternidade. De modo geral a instrução que a mulher recebia não era voltada para si, tinha como intuito beneficiar o lar, o marido e filhos. Tudo sempre estava voltado para o bem-estar da família.

[...] Seria necessário que uma menina ao mesmo tempo que aprendesse o risco, a fiar, a coser e a talhar, que aprendesse a escrever, mas escrever para escrever uma carta, para assentar em um livro que tais e tais proviões para viver seis meses na sua casa; para assentar os tempos de serviços dos criados e jornaleiros, e os

94 Nesse estudo patriarcalismo é entendido como um modo de estruturação e organização da vida coletiva, baseado no poder de um "pai", isto é, prevalecem às relações masculinas sobre as femininas, e o poder dos homens mais fortes sobre os outros.

salários; para escrever nele o preço de todos os comestíveis, de toda a sorte de pano de linho, de panos, de seda, de estamenhas, de móveis da casa; os lugares adonde se fabricam ou adonde se vendem mais barato [...] Seria útil e necessário que soubesse tanto de aritmética que soubesse calcular quanto trigo, azeite, vinho. Carnes salgadas, doces que serão necessários a uma família; escrever no seu livro os vários modos de fazer doces e a despesa, e prever o proveito ou a perda que pode dessas provisões tirar uma casa [...] (SANCHES *apud* ARAUJO, 1997).

Lembramos ainda que a educação feminina mesmo sendo precária e rudimentar não alcançou todas as mulheres brasileiras. As mulheres dos grupos economicamente menos favorecidos não tinham nenhum tipo de acesso à educação formal, permanecendo afastadas do mundo escolar. A educação que encontraram estava associada às relações cotidianas, ao mundo do trabalho que constantemente as exploravam, aos valores e crenças que foram transmitidos por suas mães e avós. Mesmo às mulheres que pertenciam às classes privilegiadas economicamente, que tiveram acesso mesmo que seja superficialmente à aprendizagem escolar, continuaram perpetuando o papel social reservado a mulher na sociedade da época, radicalmente distinto a realidade educacional masculina. Assim reforça Chamon (2005, p. 39):

Nas classes mais privilegiadas, enquanto o filho do sexo masculino vai buscar seu conhecimento nas fontes de cultura europeias, a filha restringe-se a adquirir conhecimentos superficiais de algumas habilidades que, simplesmente, as preparam para o mercado do casamento.

Durante o Império a instrução secundária para o sexo feminino foi entregue aos colégios particulares. Para Haidar (1972, p. 236), “[...] aos colégios particulares foi, portanto, inteiramente confiada no Império, a tarefa de prover à instrução secundária do sexo feminino”. Ainda nos apropriando das palavras de Haidar, geralmente, a natureza dos estudos ofertados estava em sintonia com o que era exigido pela sociedade radicalmente patriarcal. Quando apareciam colégios femininos com novas ideias, organizando cursos completos de instrução secundária, eram condenados ao insucesso devido aos preconceitos, pois, “[...] por falta de alunas, viram-se tais estabelecimentos na contingência de cerrar as portas ou reformular os cursos adequando-os ao gosto geral”(p. 238). Resaltamos que mesmo esses colégios que tentavam inovar, tinham um discurso de educar mães que saibam educar seus filhos, ou seja, a educação da mulher continuava voltada para a domesticidade e maternidade.

Observa-se que a instrução que a mulher recebia não poderia prejudicar o bem-estar família. Com base no discurso de que as mulheres são responsáveis pelo equilíbrio ou desequilíbrio familiar, a educação formal passa a ser interpretada como algo importante a ser ofertada, pois mães e esposas devem ser educadas para poderem educar dignamente sua família. O Brasil sob a influência das ideias positivistas compactuava com esse pensamento de que a mulher era superior moral e espiritualmente.

Preliminarmente, podemos começar dizendo que as primeiras iniciativas de educação escolar no Brasil, as-

sim como em outras partes do globo, eram direcionadas fundamentalmente ao sexo masculino e, como efeito, a composição do magistério era predominantemente de homens, desmistificando a ideia dominante no sendo comum pedagógico, de que o magistério era naturalmente um trabalho feminino, inclusive aquele direcionado à educação infantil. Evidentemente não seria excessivo salientar que estamos nos referindo a tarefa de transmissão do saber elaborado requerido pela nova lógica societal dominante já que do processo educativo como prática social a mulher participou desde as primeiras organizações sociais humanas.

A feminização do magistério está intrinsecamente ligada as mudanças sociais e econômicas ocorridas no final do século XIX e início do século XX, a implantação do regime republicano no Brasil, o processo de urbanização e industrialização e as duas guerras mundiais, atreladas ao movimento feminista que lutava pela igualdade dos sexos, possibilita que as mulheres possam ver, pensar e agir de uma forma diferente. A submissão passa a ser questionada e a luta por direitos iguais ganham força. Em 1930 a mulher conquista o direito de votar, porém a implantação do Estado Novo faz com que os brasileiros percam os seus direitos políticos e qualquer pessoa que fosse contra o governo era reprimida violentamente. Naquele contexto, o silêncio novamente tomou conta das mulheres, o que não significa dizer que a luta por sua emancipação foi completamente silenciada.

Primeiramente o magistério primário foi ocupado por mulheres da classe média. A atividade da mulher no magistério era vista como se a mulher estivesse apenas canalizando para seus alunos o dom da maternidade: cuidado, sensibilidade e amor. Ela cuidaria da educação dessas crianças como se fossem seus próprios filhos. A ideia da mulher inserida em um mundo de trabalhos não domésticos, conquistando sua autonomia paulatinamente, envolvida na atividade docente, teve que ser justificada para que a sociedade machista não se sentisse ofendida.

O magistério primário trazia em si esses dois determinantes: dava espaço para a inserção no mundo público e no trabalho assalariado, e possibilitava definir numa profissão os espaços da maternidade canalizada no afeto para com os alunos. Dessa forma, viabilizava um cruzamento entre o público e o privado, dentro das condições sociais apresentadas na época. (ALMEIDA, 1996. p. 115).

As mulheres por um determinado período se beneficiaram da incorporação de atributos maternais à profissão, pois poderiam ser mães e professoras, com a aceitação social. Tornaram-se cúmplices desse pensamento, e utilizaram-se deste para atingirem o campo do trabalho remunerado, rumo a sua liberdade, autonomia e certa independência financeira. Utilizaram o magistério primário para alcançarem um espaço público, e paulatinamente continuaram sua jornada, atingindo o ensino elementar, o secundário e as Universidades.

O magistério originalmente uma profissão predominantemente masculina

A educação de crianças no ambiente escolar nem sempre foi uma profissão majoritariamente feminina, anteriormente o magistério neste estágio era uma ocupação masculina, essa mudança de personagens na profissão teve influência direta do modo de produção capitalista e dos ideais republicanos que se instauravam no Brasil. Em meados do século XIX essa realidade começa a ser alterada, especificamente em relação á educação infantil e nas últimas décadas do mesmo século a educação da mulher se coloca como uma necessidade que se associava a necessidade de ampliação quantitativa da educação escolarizada e, como efeito, de mestres e mestras.

Como exposto anteriormente, durante o império grande parte da população era analfabeta e o governo não demonstrava interesse nos assuntos que envolviam o âmbito escolar. Como reforça Chamon (2005, p. 47), “[...] o sistema de educação pública brasileiro nasceu no abandono”. Assim, os profissionais que atuavam na escola pública, que eram na maioria homens, eram desvalorizados, assim como o próprio ensino, recebiam baixíssimos salários e frequentemente exerciam outras atividades onde a remuneração era mais vantajosa. A presença desses indivíduos no ensino estava atrelada as possibilidades de desenvolver múltiplas tarefas, pois era impossível sobreviver exclusivamente do magistério, assim como se houvesse alguma possibilidade de obter mais recursos

em um emprego melhor não perderiam a oportunidade e abandonariam a árdua tarefa de ensinar.

Era comum os professores exercerem outras atividades na comunidade, tais como: proprietários de pequenos estabelecimentos comerciais, alfaiates, farmacêuticos, tropeiros, jornalistas, artesãos, maestros, tipógrafos etc. [...] Afinal, um profissional que vendia barato seu trabalho ao governo não hesitava em abandoná-lo frente a atividades ou empregos mais lucrativos (CHAMON, 2005, p. 50).

Soma-se esta realidade com o discurso presente na época de que as mulheres eram virtuosas, amáveis, passivas e dotadas dos instintos maternos, vocacionadas ao trabalho com crianças pequenas, ou seja, possuíam todos os atributos para ocupar o espaço educativo formal direcionado à educação infantil. Nesse momento existia um número reduzido de mulheres envolvidas com o sistema de instrução pública, as quais, mais uma vez, foram postas em uma situação de inferioridade. Lutavam duplamente para vencer os obstáculos que apareciam, pois além da falta de compromisso do Estado com a educação, ainda tinham que superar os preconceitos simplesmente por serem mulheres, consideradas invasoras de um espaço que era exclusivamente masculino. Os salários que recebiam eram inferiores aos dos homens, embora não tivesse uma lei que determinasse essa desigualdade. O discurso utilizado para justificar esses fatos estava atrelado ao currículo escolar e aos conteúdos ministrados, pois as mulheres ficaram com a educação das meninas, e estas recebiam uma educação extremamente superficial, como já vimos anteriormente.

Embora estivesse expresso na legislação vigente que os salários deveriam ser iguais pra professores de ambos os sexos, isso, de fato, não acontecia. A justificativa encontrada pelo sistema público de instrução elementar para a diferenciação dos salários entre os professores do sexo masculino e feminino pautava-se nas relações de gênero que perpassam o currículo escolar e diferenciavam os conteúdos ensinados entre meninos e meninas (CHAMON, 2005, p. 51).

Ou seja, a justificativa prática voltava-se para os conhecimentos socialmente valorizados numa sociedade que reclamada a sua inserção no mundo moderno. A educação infantil mesmo já posta como um problema a ser enfrentado socialmente não requeria, segundo a visão dominante, o pensamento intelectual atribuído a cultura “masculina”. O trabalho feminino de educadora era “mais fácil”, bastando-lhe estender à escola o trabalho “naturalmente” desenvolvido no lar. Junta-se a isso ao fato da mulher, especificamente aquelas das fileiras dos arqui-miseráveis, ter sido forçada a vender a sua força de trabalho á indústria nascente, colocando novos problemas a nova ordem societal.

Surge as escolas normais: a mulher ocupa definitivamente o magistério

Com o surgimento da Escola Normal no Brasil, inspirada no modelo da Escola Normal Francesa, objetiva-se preparar professores para o ensino na escola elementar. Consolidando-se durante o período republicano

onde existia a defesa da escola pública para todas as pessoas, então era necessário que existisse pessoas formadas que pudessem atuar nessa área. “Durante o século XIX, com o mesmo nome da instituição francesa – *École Normale* -, difundiu-se, em vários países, a implantação de escolas de formação de professores primários. (CHAMON, 2005, p. 73).

A formação de professores para os republicanos era vista como a solução de todos os problemas educacionais, mostrando que o pensamento que se tinha das dificuldades enfrentadas pela educação brasileira estava exclusivamente centrado na formação dos profissionais e não no descaso do Estado para com a mesma. A criação de Escolas Normais seria um meio de aniquilar definitivamente o mais grave de todos os problemas: o analfabetismo. Ainda nos apropriando das palavras de Chamon (2005, p. 76), “[...] a formação dos professores para os republicanos, era vista como uma solução para os problemas da educação nacional”.

É com a criação das escolas normais que se inauguram as primeiras iniciativas de formação feminina para o magistério. É importante ressaltarmos que esse envolvimento da mulher com o magistério, além de não ter sido aceito por todos com facilidade não foi entendido como uma relação profissional, e sim como missão, vocação, virtude e amor, descaracterizando a profissão e a profissional. Mesmo sem ter a clareza de estarem envolvidas em uma profissão ou em alguma atividade apenas para o benefício da pátria, as mulheres estavam participando de es-

paço além do ambiente doméstico, tendo possibilidade de participar de processos educativos formais e não formais.

Em meados do século XIX, com a criação das Escolas Normais em diferentes cidades brasileiras, observava-se um progressivo aumento da presença feminina em relação a masculina, como ressalta Louro (1997, p. 449):

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens.

Para Almeida (1996, p. 109), “[...] a feminização do magistério primário que ocorre em Portugal e no Brasil, em fins do século XIX, aconteceu num momento em que o campo educacional se expandiu em termos quantitativos”. Ao mesmo tempo, o processo de urbanização e industrialização ampliava as oportunidades de trabalho para o sexo masculino. Ressalte-se que os postos de trabalho criados asseguravam maior *status social* aos homens do que à docência, e como bem destaca Araújo (1991, p. 128), não podemos esquecer que naquele contexto histórico “[...] não só o professor é alvo da troça pública e representado de forma ridícula, como é obrigado a acumular o ensino com outras atividades (agricultor, lenhador, guarda-livros)”.

Relembramos que o Brasil se insere na República, visando erradicar de uma vez por todas o sistema monárquico. O lema é a modernidade sob a bandeira positivista

de ordem e progresso. A Educação torna-se fundamental para o alcance desses objetivos, ou seja, veicular novas formas de pensar e agir às futuras gerações. É nesse cenário que ganha corpo a polêmica acerca da inserção da mulher no magistério, particularmente direcionado a educação da criança, hoje posta como um dado natural.

[...] Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. [...] Outras vezes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, a extensão da maternidade (LOURO, 1997, p. 450).

Vê-se que a inserção da mulher no magistério não foi aceita de forma tranquila. Quando a mulher entra em cena, significa a perda de um espaço profissional que era dominado por homens. Porém, a progressiva ampliação da inserção da mulher no magistério foi acompanhada do discurso que dizia que a atuação da mulher na atividade docente seria apenas um prolongamento da missão de educar os filhos.

No entanto, quando da consolidação do regime republicano no Brasil, mesmo em meio a polêmicas, numericamente as mulheres começam alcançar uma situação de maioria no magistério, correspondendo já no ano

de 1926 mais de 66% da força de trabalho docente. Chamamos, porém, a atenção para o discurso reducionista que relaciona a perda do estatuto da profissão a feminização do magistério. Concordando com Araújo (1991, p. 128), essa relação de causa e efeito perde de vista a:

[...] a articulação complexa entre a intervenção do Estado, as condições culturais e ideológicas nas quais se dá essa intervenção, incluindo as ideias do que conta como 'feminilidade' e como 'trabalho próprio de mulheres,' assim como a noção dos condicionamentos sociais e ideológicos exercendo-se sobre o trabalho feminino fora da esfera doméstica.

No campo educacional, conquistamos na prática o magistério, ocupação historicamente e predominantemente por homens, contudo no exercício da docência e em outras funções que vieram a ocupar os menores salários sempre foram atribuídos ao sexo feminino. Porém se entendermos que a desvalorização do magistério se dá pelo fato de ser uma profissão predominantemente feminina estaremos distorcendo a historicidade do processo de feminização do magistério e o lugar historicamente reservado à educação pelas políticas educacionais no Brasil.

Não podemos absorver esse pensamento reducionista de que a questão da desvalorização profissional da categoria docente deve-se a sua feminização. O magistério no período em que o era ocupado predominantemente pelo sexo masculino, como vimos, já não era valorizado e bem remunerado, assim como não o é ainda hoje nas licenciaturas específicas ocupadas majoritariamente pelo sexo masculino como, por exemplo, física, química, matemática.

A desvalorização do magistério como atividade profissional efetiva, talvez encontraremos suas verdadeiras causas no sistema sócio econômico vigente e na ideologia que lhe dá sustentação que emerge com a propriedade privada dos meios de produção. A divisão social do trabalho entre os dois sexos e o lugar que passou a ocupar na vida social, inclusive educacional, nada tem a ver com a posição “natural” da mulher na sociedade. Como destaca Engels (1977), nas organizações societais que antecederam a propriedade privada dos meios de produção e, como efeito, do estado, mesmo em tribos que à mulher era reservada uma sobrecarga de trabalho, eram muito mais consideradas do que as mulheres dos homens europeus.

[...] A senhora civilizada, cercada de falsas homenagens e alheia a todo trabalho efetivo, tem uma posição social infinitamente inferior à mulher bárbara que trabalha duramente e, no seio de seu povo, colhe o respeito devido como uma verdadeira dama (lady, frowa, frau = senhora), sendo-o também de fato por sua própria posição (ENGELS, 1977, p. 60).

Engels (1977) nos ajuda a desmitificar a naturalização do lugar subalterno reservado às mulheres na sociedade de classes, sobretudo industrial. Porém, os processos históricos objetivos acabaram por revelar que a conquista do magistério pela mulher não foi uma concessão do pensamento burguês à mulher, mas o resgate de uma condição social que lhes foi retirado por uma determinada razão historicamente datada, a mesma que a forçou a ocupar com a complexização das sociedades humanas.

Considerações finais

O envolvimento da mulher como a educação, faz parte da história da humanidade. O sistema capitalista, com sua educação classista, com seus papéis sociais divididos entre dominantes e dominados e todo o movimento histórico que impôs desvantagem social a mulher em todas as esferas da vida social, inclusive a educacional, não anulou o envolvimento feminino no processo de transmissão às gerações futuras da visão de mundo requerida pela sociedade, embora que a educadora tenha se transformado com o advento da sociedade capitalista em propriedade, em educadora submissa.

Naturalizou-se a ideia de subordinação da mulher em relação ao homem. As relações de poder ainda nos fazem dependentes e contribuem para que a nossa identidade seja construída tendo como base a submissão, subserviência, subordinação, dependência, propriedade e opressão. Acreditamos que a emancipação feminina está ligada a emancipação humana, e que na sociedade burguesa no qual estamos inseridos é impossível de acontecer, porém existe a real possibilidade de anularmos o entendimento do desenvolvimento das potencialidades do ser humano partindo do pensamento sexista e do fenômeno educativo.

O que expomos contribui para compreendermos a história da profissão docente. Por vezes fomos esquecidas e/ou submetidas a interpretações que erroneamente naturalizam a submissão feminina, considerando-nos seres que não lutaram pelos nossos direitos de existência,

permanecendo eternamente como personagens secundários. O processo histórico objetivo que levou a feminização do magistério pode ser explicado pela realidade social e econômica que modelou à lógica societal capitalista que, contraditoriamente, nos reduziu à economia doméstica, nos “jogou” na fábrica e foi forçada a abrir espaços nas diversas esferas da vida social, inclusive, e, sobretudo educacional.

Resgatar o momento histórico de inserção da mulher na educação escolar, no magistério e seu progressivo processo de feminização, especificamente do magistério direcionado à educação infantil e aos primeiros anos de escolarização. Focalizamos na realidade brasileira como parte de um fenômeno social mais amplo e que com suas especificidades se reproduziu em diversos espaços do globo. Mostramos que a inserção da mulher no magistério e a sua progressiva feminização e desvalorização integram fenômenos históricos distintos e articulados. A feminização do magistério foi uma conquista histórica e a desvalorização do exercício da docência integra o histórico descompromisso dos governantes com a educação do povo, remetendo-nos, inclusive ao momento histórico quando o magistério era predominantemente masculino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996.

ARAUJO, Emanuel. **A arte da sedução: sexualidade feminina**. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1991.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em Gênero e educação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. (orgs). **Formação do Pesquisador em Educação: Identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: Edufal, 2007.

CHAMON, Magda. **Trajatória de Feminização do Magistério – Ambigüidades e Conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da propriedade privada e do Estado**; tradução de Leandro Konder. 3º Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império Brasileiro**. Grijalbo, Edusp, 1972.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1997.

MARTINA, Giacomo. **História da igreja de Lutero aos nossos dias – III – A era do liberalismo**. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SOBRE OS AUTORES

ALANA KELLY RODRIGUES LIMA

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Bolsista do Projeto de Monitoria Acadêmica da Universidade Estadual do Ceará – PROMAC.

E-mail: alana-kelly-lima@hotmail.com

ANA CRISTINA DE SALES

Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: anasalesprof@gmail.com

ANA CRISTINA LOPES COSTA

Graduanda do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos.

E-mail: cristina.lobes@aluno.uece.br

ANA GEOVANDA MOURÃO REZENDE

Mestra profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Metodologia do Ensino Superior

pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Licenciada em Pedagogia Universidade Estadual do Ceará (UECE). Superintendente da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1).

E-mail: geovanda@crede01.seduc.ce.gov.br

ANTONIELE SILVANA DE MELO SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE e Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. É especialista em Gestão Educacional e Educação Infantil com experiência na área de Gestão Educacional, Políticas Públicas em Educação Inclusiva e Docência. Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO)/UECE. Atua como Analista em Gestão Educacional - Pedagogia pela Secretaria Estadual de Pernambuco e em pesquisa, com ênfase em Educação, nos seguintes temas: história da educação, história oral, Biografia, educação inclusiva, educação religiosa, saberes e práticas pedagógicas e instituições educacionais.

E-mail: antonielesouza@hotmail.com

BRUNO PINTO FREIRE

Psicólogo/UNIFOR. Especialista em caráter de residência multiprofissional em Saúde da Família/UVA-UFSFVS. Especialista em Educação Inclusiva/UECE; Especializando em Psicoterapia Familiar Sistêmica/Espaço Viver-Faculdade Ari de Sá. Psicólogo da Secretaria de Proteção Social, Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SPS). Psicoterapeuta individual, de casal e família; Membro da Associação Cearense de Terapia Família (ACETEF).

E-mail: brunopfreire@hotmail.com

CAETANO ROBERTO SOUSA DE FREITAS

Especialista em Qualificação do Ensino de Matemática no Estado do Ceará pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga (MG), Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e Física pela Universidade Cândido Mendes (RJ), Graduado em Ciências Contábeis e Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará, Coordenador Escolar da Escola Estadual de Educação Profissional Salaberga Torquato Gomes de Matos (CE).

E-mail: caetano.roberto1970@gmail.com

CÍCERO JOAQUIM DOS SANTOS

Professor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Docente do Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória (URCA). Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: cjoaquims@yahoo.com.br

CIBELE SILVA PITOMBEIRA

Graduada Em Pedagogia Pela Universidade Estadual Do Ceará/ UECE (2018).

E-mail: cybelle.pitombeira@gmail.com

DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA

Mestre em Educação e Ensino Universidade Estadual do Ceará. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Faculdade Ieducare. Professora Substituta da Universidade Estadual do Ceará- Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE)- UFC.

E-mail: diana.nara@uece.br

DIRCEU FARIAS FIRMINO

Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

E-mail: advdirceuffirmino@gmail.com

EDINEIDE MARIA MAIA DA SILVA DE HOLANDA

Graduanda do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. E-mail: edineide.holanda@aluno.uece.br

EDUARDO VIANA FREIRES

Possui Graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará. É Especialista em Geoprocessamento Aplicado a Análise Ambiental e Recursos Hídricos pela Universidade Estadual do Ceará. É Mestre e Doutor em Geologia pela Universidade Federal do Ceará. É Pós-doutorando em Geologia pela Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área educacional ministrando aulas de Geografia em Escolas Públicas e Privadas. Atualmente é professor de Geografia da Rede Municipal de Maracanaú e da Rede Estadual do Ceará. Desenvolve pesquisas em Geociências com ênfase em Geografia Física, Geologia Ambiental, Cartografia e Geoprocessamento, atuando nos seguintes temas: geomorfologia, mapeamento digital, cobertura e uso da terra, análise ambiental e impactos socioambientais.

E-mail: eduardovgeo@gmail.com

EDVALDO COSTA RODRIGUES

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação. Graduado em História e Pedagogia. Atualmente é Técnico da área do Currículo Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Luís e Orientador Educacional do Centro de Artes Cênicas do Maranhão.

E-mail: ecostarodrigues@yahoo.com.br

FERNANDA MARIA DA SERRA COSTA

Licenciada em Letras com Habilitações em Língua Portuguesa e Francesa e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Maranhão. Mestra em Letras, pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Ensino Fundamental Anos Finais da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Luís e técnica do Núcleo do Currículo da Superintendência da Área de Educação. Coordena o grupo de trabalho de Língua Portuguesa para a reformulação da Proposta Curricular da Rede Municipal de ensino de São Luís. Desenvolve atividades de Formação Continuada dos professores e coordenadores da Semed São Luís. É coautora de livros bilíngues (português e francês), com publicação de contos e crônicas.

E-mail: nandemoiselle@gmail.com

FRANCILDA ALCANTARA MENDES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Desenvolvimento Regional Sustentável (UFC), doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Bacharela em Direito (URCA), Advogada inscrita na OAB-CE.

E-mail: francilda@leaosampaio.edu.br

FRANCIONE CHARAPA ALVES

Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri- UFCA. Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC/ CAPES-DS, linha Educação, Currículo e Ensino (2012-2016) com Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa- UL, Portugal (2015-2016). Mestre em

Educação pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, linha de pesquisa Didática e Formação Docente/CAPES (2009-2011).
E-mail: francione.alves@ufca.edu.br

FRANCISCO GLAUBER DE OLIVEIRA PAULINO

Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação-CED da Universidade Estadual do Ceará-UECE.
E-mail: francisco.paulino@aluno.uece.br

FRANCISCO HALYSON FERREIRA GOMES

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do IFCE, Especialista em ensino de Física pela Universidade Federal do Ceará e licenciado em Física pela Universidade Estadual do Ceará. Atuou como supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID IFCE Campus Maracanaú. Trabalha como professor efetivo da rede pública de ensino do estado do Ceará. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Ensino de Física. Autor de artigos sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de Física e Química.
E-mail: halysongomes@yahoo.com.br

FRANCISCO RAPHAEL CRUZ MAURÍCIO

Professor substituto no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). É Mestre em Sociologia pela mesma instituição. Membro da Rede Universitária de Pesquisadores sobre a América Latina (RUPAL/UFC), colaborador do Núcleo de Estudos do Poder (NEP/CPDA-UFRRJ). Atua nos temas trabalho, movimentos sociais e populações tradicionais.
E-mail: raphaelcruzcs@gmail.com

FRANCISCO ROBSON DE OLIVEIRA

Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutor e Mestre em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Pesquisador na área de História e Educação, com ênfase em História Contemporânea, Brasil-Primeira República, Anarquismo, Pedagogia Libertária, História da Educação e Movimentos Sociais. É integrante da Linha de Pesquisa em História e Educação Comparada do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Professor da Rede Pública de Ensino Básico do Estado do Ceará desde 2010. E-mail: prof.robson@live.com

GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ

Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia do Ceará, (FAFICE); Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE); Doutor em História Social, pela Universidade de São Paulo, (USP); Estágio de Pós-Doutorado na Pós Graduação da Faculdade de Arquitetura, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS); Professor Titular do Curso de História, da Universidade Estadual do Ceará, (UECE); Professor Aposentado do Departamento de História, da Universidade Federal do Ceará, (UFC); Professor da Pós-Graduação em Educação, na Linha de História da Educação Comparada, da UFC; Membro Efetivo do Instituto do Ceará, (Histórico, Geográfico e Antropológico). E-mail: gisafranjuca@gmail.com

HELENA DE ARAÚJO FRERES

Doutora em Educação da Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). E-mail: helena.freres@uece.br

IANY BESSA SILVA MENEZES

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagoga, Especialista em Arte-Educação, Educação Infantil, Psicopedagogia e Recursos Humanos. Experiência na docência no curso de Pedagogia, Psicopedagogia, Educação infantil, Arte Educação. Pesquisa sobre a Formação de professores e Arte no Grupo IARTEH (UECE). Coordenadora pedagógica do grupo Rede Arte na Escola (Pólo UECE) e professora formadora no programa da Universidade Aberta do Brasil. Consultora em espaços educativos, projetos pedagógicos e projetos de Arte Educação na Educação Infantil ao ensino superior. Desenvolve mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Assessoria e oficinas Lúdicas para professores e crianças em espaços educativos. Atualmente é professora da Pedagogia na Educação à Distância na UAB-UECE e Unichristus.

E-mail: ianybessa@gmail.com

IARA SARAIVA MARTINS

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), atuando na grande área de Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional. Mestre em Educação Brasileira pelo PPGEB (Universidade Federal do Ceará). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e nas relações entre Trabalho, Estado e transformações capitalistas.

E-mail: saraiva.iara@ifce.edu.br

IGOR FRANCISCO BARROS SILVA DIAS

Advogado, Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UniLEÃO), pós-graduando em Direito Tributário pela Universidade Regional do Cariri (URCA), pesquisador do Grupo de Estudos em Direitos Humanos da UniLEÃO, colaborador do grupo de extensão universitária Paideia, vinculado à Universidade Federal do Cariri (UFCA), membro da Comissão de Direito Empresarial da OAB Juazeiro do Norte-CE.
E-mail: direito.igordias@gmail.com

IZANDRA FALCÃO GOMES

Professora da Universidade Estadual do Ceará atuando também na vice-coordenação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). É Mestre em Educação e Especialista em Psicologia Educacional pela Universidade Federal da Paraíba, tem MBA em Gestão de Instituições Educacionais pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: izandra.falcao@gmail.com

JARLES LOPES DE MEDEIROS

Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF) e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Professor do Curso de Pedagogia na UECE. Professor de Língua Portuguesa vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).
E-mail: jarlelope@gmail.com

JÉSSICA ELLEN DA ROCHA SILVA

Graduanda em História na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). É Bacharel em Humanidades pela mesma instituição. Participa do Grupo de Estudos com os Povos Indígenas (GEPI/UNILAB), é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UNILAB). Atua nos temas movimentos sociais e anarquismo.

E-mail: ellenroch4@gmail.com

JESSYCA BARBOSA DUARTE

Assistente Social, graduada pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (2017) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora substituta do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: jessycabarbosa75@hotmail.com

JOSÉ ÁLBIO MOREIRA DE SALES

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal (2009). Mestre em Desenvolvimento Urbano e Regional pela Universidade Federal de Pernambuco (1996), Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (1991) e Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2013). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador da área de Educação com experiência nas seguintes temáticas: docência e ensino de arte; história da arte; arquitetura escolar e patrimônio artístico e cultural.

E-mail: albiosales@gmail.com

JOSÉ EDICARLOS ARAÚJO

Graduado em Gestão de Negócios em Turismo e Hotelaria pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007) e Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2016). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Ceará (2018), especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (2017), especialista em Gestão Escolar com ênfase em Supervisão Escolar pela Faculdade de Educação São Braz (2015) e especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Cândido Mendes (2013). Professor efetivo da Rede Municipal de Bela Cruz - CE e Professor Temporário da Rede Estadual do Ceará.

E-mail: edicarlosjeri@hotmail.com

JOSÉ ELISBERTO DE ARAÚJO E SILVA

Possui graduação em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Ceará (1983) e Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Morada Nova e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Tem experiência na área educacional, atuando principalmente como orientador da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA).

E-mail: elisbertoaraujo3@gmail.com

JOSÉ EUDES BAIMA BEZERRA

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/FAFIDAM/FECLESC). Pesquisador do Grupo Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Coordenador do Grupo de Estudos Obra Histórica e Filosófica de Dermeval Saviani (FAFIDAM/UECE).

E-mail: eudes.baima@uece.br

JOSÉ CRISTIANO LIMA PEREIRA

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP, 2013. MBA Gestão de Projetos pela Universidade Estácio 2017.

E-mail: nickcoeso@yahoo.com.br

JOSÉ WANDSSON DO NASCIMENTO BATISTA

Mestre em Educação e Ensino pelo programa de Mestrado Acadêmico Inter campi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui graduação em Letras/ Inglês pela mesma Universidade (campus FECLESC). Professor efetivo da rede pública estadual do Ceará. Possui interesse nas seguintes áreas: Políticas Educacionais, Ensino, Educação Brasileira, Currículo, Formação Docente e História da Educação.

E-mail: wandssoncoordenador@gmail.com

JULIANA ALICE COSTA FREIRE

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Pedagógico Brasileiro. Atualmente é professora polivalente da Prefeitura Municipal de Maracanaú desde 2014. Participa do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Ética, Educação e Formação Humana, sob a coordenação da Professora Dra. Rosa Maria Barros Ribeiro do Centro de Educação (CED) da UECE.

E-mail: juliana_cfreire@hotmail.com

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Pós-doutora em Educação em 2014 pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Educação Brasileira em 2012 pela Universidade Federal do Ceará UFC, mestra em Saúde Coletiva em 2006 pela Universidade de Fortaleza (Unifor), especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino em 2004 pela UFC, em Psicologia da Educação em 2007 e em Psicopedagogia Institucional e Clínica em 2011, ambas as formações pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED), Graduada em Pedagogia em 2001 pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta do Centro de Educação da UECE, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE (orientadora de pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Editora-chefe da Revista Educação & Formação do PPGE/UECE e da Coleção Práticas Educativas da Editora da UECE (EdUECE).

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

LÍGIA LUÍS DE FREITAS

Mestre e Doutora em Educação pela UFPB. Professora da rede pública de João Pessoa e do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Vinculada ao GRUPO DE ESTUDOS GEEFCSEL, na Linha de Pesquisa Gênero, Corpo, Cultura e Sexualidade, do Centro Universitário de João Pessoa e do NIPAM/UFPB.

E-mail: ligialfreitas@gmail.com

LÚCIA HELENA DE BRITO

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) e do Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/FAFIDAM/FECLESC). Coordenadora do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM/UECE).

E-mail: lhelena.brito@uece.br

MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES

Professor da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam/UECE), Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/FAFIDAM/FECLESC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Reforma do Estado e da Educação, Democratização, Educação Superior, financiamento da Educação Superior, Docência no Ensino Superior, Trabalho e Educação, Trabalho Docente, Política de Educação Superior, Trabalho e Educação, Crise do Capital, economia da educação e Marxismo.

E-mail: marcos.educare@hotmail.com

MARCOS ANTONIO ROCHA DE LIMA

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009) e especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (2015). Atualmente é professor de Educação Física - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

E-mail: marcosrochahgcc@gmail.com

MARIA ARLEILMA FERREIRA DE SOUSA

Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFPG).

E-mail: arleilmasousa@hotmail.com

MARIA DAS DORES MENDES SEGUNDO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora Associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE; Professora Colaboradora do Programa de Pós Graduação de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: mendessegundo@hotmail.com

MARIA HELENA RODRIGUES CAMPELO

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Educadora Biocêntrica; Especialista em Serviço Social e Seguridade Social; Docente nos cursos de Psicologia e Serviço Social; Psicóloga e Assistente Social.

E-mail: lenacampelo@gmail.com

MARIA KALIANE QUARESMA PARNAÍBA

Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Padre Dourado-FACPED, Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação- CED da Universidade Estadual do Ceará-UECE e professora do município de Caucaia.

E-mail: kalianepar30@gmail.com

MARIA LEUDYSVANIA DE S. L. GADÊLHA

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e professora do Ensino Fundamental.

E-mail: maria.leudysvania@aluno.uece.br

MARIA NÚBIA DE ARAÚJO

Doutoranda do Programa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará PPGE-UECE, Mestra em Educação pelo mesmo Programa, Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Educação/CED de mesma instituição e Professora na Secretaria Municipal Educação, Ciência e Tecnologia de Caucaia-Ceará.

E-mail: nubiadearaujo@yahoo.com.br

MARIA ROSEANE ARAÚJO DE PAULO

Pedagoga/UFC; Psicopedagoga/Ateneu. Especialista em Educação Inclusiva/UECE. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: rose_djc@hotmail.com

MARLY MEDEIROS DE MIRANDA

Licenciada em Pedagogia, com Aperfeiçoamento em Metodologia do Ensino Superior, Especialização em Pesquisa Educacional, Mestrado e Doutorado em Educação. Líder do grupo de pesquisa: Educação, Formação Docente e Representações Sociais. Tem desenvolvido estudos e pesquisas voltados para os seguintes temas: formação docente, universidade, estudante universitário, escola, avaliação educacional, com ênfase no aporte das Representações Sociais.

E-mail: marly.miranda@uece.br

NARA LUCIA GOMES LIMA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora substituta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de formação de professores, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: nara13gomes@hotmail.com

PAULA PEREIRA SCHERRE

Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da UECE/FAFIDAM. Coordenadora do Grupo de Estudos Transdisciplinares. Colaboradora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores e do Projeto de Extensão Encontros (Trans)formativos de Educadores: Celebrando a vida! Membro do Grupo de Pesquisa ECOTRANS: Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação. Facilitadora em Biodança. Curso de Meditação pelo Instituto Ananda Yoga.

E-mail: paula.scherre@uece.br

PEDRO RAFAEL COSTA SILVA

Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

E-mail: pedrorafaelce@hotmail.com

POLLIANA DE LUNA NUNES BARRETO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2018). Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (2012). Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (2004). Professora da Universidade Federal do Cariri, ministra aulas no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA/UFCA). Desenvolve pesquisas em História da Educação; Educação e Gênero; Gênero, Poder e Políticas Públicas.

E-mail: polliana.luna@ufca.edu.br

RAQUEL PEREIRA DE MORAIS

Mestra em educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Educação Física da Rede escolar da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: rpmez@yahoo.com.br

SAYRON RILLEY CARMO BEZERRA

Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Leão Sampaio - UNILEÃO. Graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Cariri - UFCA; Pós-graduando em Direito penal e criminologia pela Universidade Regional do Cariri -URCA; Aluno especial no Mestrado profissional em Educação pela Universidade Regional do Cariri -URCA. Possui interesse em pesquisar sobre Educação jurídica e poder; Criminologia e direito penal.

E-mail: sayron_carmo@hotmail.com

SINARA SOCORRO DUARTE ROCHA

Mestre em Educação com experiência na área de Tecnologia Digital na Educação, Doutoranda e pesquisadora nas áreas de Tecnologia Educacional, Educação a Distância, Educação Inclusiva e Prática de Ensino. Possui graduação em Pedagogia, especializa-

ção em Informática Educativa, Mídias em Educação e Coordenação Pedagógica. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação e Tecnologia (IFCE) lotada no campus Paracuru.

E-mail: sinara.duarte@ifce.edu.br

SIRNETO VICENTE DA SILVA

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/FAFIDAM/FECLESC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro dos Grupos de Estudos Obra Histórica e Filosófica de Dermeval Saviani (FAFIDAM/UECE) e Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM/UECE). Professor da Educação Básica – Redes Municipal e Estadual.

E-mail: sirnetodh@gmail.com

STEPHANIE BARROS ARAÚJO

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora pedagoga da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF).

E-mail: stephanie.barros@aluno.uece.br

SUIANE COSTA ALVES

Possui Graduação em Química (Licenciatura) pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará e em Gestão Ambiental Urbana pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Metodologia do Ensino de Química da UFC/UAB, Professora de Química da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), atuando no Núcleo de Tecnologia Educacional como Técnica em Formação Docente da CREDE 1, coordenação

e tutoria do Curso de Formação de Ciências da Natureza, Formadora Regional do Curso Competências Digitais para a Docência e do Programa MAIS PAIC Ciências da Crede 1/SEDUC. E-mail: suianealves27@gmail.com

THALIA DE OLIVEIRA ANDRÉ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisa Educação do Campo e Movimentos Sociais. E-mail: thalia.17oliveira@gmail.com.

VANESSA PINTO RODRIGUES FARIAS

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras Português e Espanhol na mesma universidade.

E-mail: vanessapinto7@gmail.com

WANDA ELAYNE ALVES RIBEIRO

Pedagoga/UVA. Especialista em Educação Infantil/Plus. Especialista em Educação Inclusiva/ UECE. Assistente da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

E-mail: lelainne_15@hotmail.com