

Educação

Dilema Contemporâneos

Volume III

Lucas Rodrigues de Oliveira
Organizador



Pantanal Editora

2020

Lucas Rodrigues de Oliveira
(Organizador)

EDUCAÇÃO DILEMA CONTEMPORÂNEOS

VOLUME III



2020

Copyright© Pantanal Editora
Copyright do Texto© 2020 Os Autores
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora. Capa e contra-capas: canva.com
Revisão: O(s) autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto González – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume III / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 282p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-30-7 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319307</p> <p>1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Oliveira, Lucas Rodrigues de. CDD 370.1</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
 Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Contemporaneamente, a educação brasileira está envolta por tantas situações diversas, envolvendo todos os seus níveis e modalidades, que foi possível a composição desse terceiro volume da obra: “Educação: Dilemas Contemporâneos” – agora, há o foco no fazer pedagógico, diversidade na educação, racismo, histórias em quadrinho, educação em tempos de pandemia, entre outros assuntos.

Não há dúvidas de que a educação é muito complexa para, em qualquer momento da história, existir sem dilemas. Por isso mesmo é que o debate e as reflexões sobre o tema são sempre presentes no meio acadêmico. A escola, para cumprir seu papel social, precisa, sim, ser colocada em xeque – é preciso refletir sobre a educação!

Analisando o percurso histórico da educação nacional, não se pode negar que muitos avanços já aconteceram, mas não sem muita luta e empenho de educadores e outros agentes envolvidos com a escola e com a sua universalização. Por isso, as discussões acerca da educação não devem ser abandonadas.

A presente obra tem como objetivo oportunizar a vários pesquisadores, professores e estudantes momentos para contribuírem, de forma significativa, com reflexões acerca dos processos que envolvem a educação brasileira. Assumimos, desde já, que as questões que envolvem a contemporaneidade da educação não conseguirão ser esgotadas aqui!

Lucas Rodrigues de Oliveira

SUMÁRIO


Apresentação	4
Capítulo I	7
Diálogo, trabalho docente, interdisciplinariedade e o legado de Paulo Freire à educação emancipadora.....	7
Capítulo II	14
Militarização da escola pública: a solução dos problemas?.....	14
Capítulo III	29
A reforma no Ensino Médio brasileiro na visão de gestores de escolas da cidade de Ubá, MG ...	29
Capítulo IV	44
A Invisibilidade do tema sexualidade e gênero na vida das pessoas com deficiência	44
Capítulo V	54
Formação inicial de professores: concepções pedagógicas progressistas e aplicacionistas e a identidade docente	54
Capítulo VI	76
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores.....	76
Capítulo VII	97
Gênero e sexualidade na escola na era Bolsonaro: retrocessos e resistências	97
Capítulo VIII	119
PROEJA e Cultura Afro-Brasileira: Dicotomias visíveis a partir da Análise Documental	119
Capítulo IX	147
História, Filosofia e Didática das Ciências: uma análise a partir do Currículo dos cursos de formação de Professores em Ciências/Química	147
Capítulo X	159
Cartas do isolamento: reinvenção do existir	159
Capítulo XI	170
Como fazer escola sem estar na escola: reflexões pela ótica da complexidade.....	170
Capítulo XII	182
Riscos para a Educação mediante a agenda neoliberal no contexto da Pandemia do Covid-19..	182

Capítulo XIII	194
As histórias em quadrinhos como fomento para o incentivo e a formação leitora em tempos de pandemia	194
Capítulo XIV	206
Luiz Agassiz (1817-1873): racismo e eugenia na bagagem do viajante	206
Capítulo XV	239
O direito à educação na legislação brasileira e a judicialização da educação como garantia desse direito	239
Capítulo XVI	258
Grêmios de professores públicos do Paraná: O I congresso de professores públicos do estado do Paraná (1910)	258
Sobre o Organizador	278
Índice Remissivo	279


Diálogo, trabalho docente, interdisciplinariedade e o legado de Paulo Freire à educação emancipadora

Recebido em: 11/08/2020

Aceito em: 15/08/2020

 10.46420/9786588319307cap1

Walace Roza Pinel^{1*} 

Cristino Cesário Rocha² 

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é palavra-vida geradora, assim como política, ideologia, práxis, educação pública, interdisciplinaridade, conservadorismo, negritude, gênero, etc. Gerar outras formas de vida a partir da própria vida é, para Freire, e acredito, pensar-viver-sentir-agir com objetivos de transformação, de maneira que não estamos no mundo como pessoas ajustadas a uma ordem dominante-dirigente, mas como protagonistas, sujeitos da comunicação e da luta que liberta. Esse diálogo foi pensando em contexto da avassaladora pandemia – novo coronavírus/covid-19 e confinado em casa após decreto do GDF em fechar as escolas públicas, privadas e parte de serviços comerciais e outras instituições públicas, desde 12 de março de 2020, não diferente de outros Estados e municípios brasileiros e no mundo. Ao vencermos esse pesadelo local/mundial, teremos algo a dizer enquanto falas e vidas de resistências e resistentes.

O exercício intelectual com rigorosidade teórico-metódica e a partir de vivência no mundo da práxis a que propusemos (eu, Sheila Campos e Wallace Rosa), alinha-se a um legado freiriano que defendeu a vida com uma práxis revolucionária, de denúncia a tudo o que impede a dignidade humana, o exercício da cidadania, de direitos e a prática da liberdade e anúncio de uma nova sociabilidade humanizada. Alinha-se também a outras contribuições teóricas e vivenciais que ajudam na elucidação de cada palavra geradora aqui discutida.

Paulo Freire entra no diálogo não apenas por ser um intelectual que ganhou vários títulos, entre os quais Doutor Honoris Causa e Patrono da Educação Brasileira, mas pelo fato da importância de seu pensamento pedagógico, social, cultural e político ao Brasil e ao mundo e do mudo. É importante por ser dialógico-dialético-humanista que defendeu e respeitou a estreita relação entre fala e escuta, ambas

¹ Professor de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Professor Bolsista-Tutor do Cead/UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

² Professor no apoio administrativo em escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Brasil.

* Autor de correspondência: walaceroza@gmail.com

ativas no processo de comunicação humana; ama, respeita e concebe a pessoa humana em sua vocação ontológica de Ser Mais.

Dizer a sua palavra em Freire, assim como a escuta que dinamiza o falar e o próprio escutar, favorecem o encontro amoroso, crítico, respeitoso, educativo mútuo e transformador. Esse é, com as limitações que tenho e temos, o propósito do Diálogo. Freire é dialógico e inspira nosso diálogo em “Por uma Pedagogia da Pergunta”, com Antônio Faundez, entre outras publicações que adotam esse mesmo perfil como fonte de saberes compartilhados. Mas afinal, o que posso e podemos dizer sobre Paulo Freire, principalmente em contexto de ataques a sua pessoa, obra e práxis? O que podemos trazer de contribuições dele que possa esclarecer, explicar e transformar nossa realidade brasileira atual e do mundo

Há muito o que dizer, mas estabeleço o diálogo com e entre Paulo Freire, Sheila Campos e Wallace Rosa que temos algo a dizer respeitando e reconhecendo a inconclusão dos ideais e do próprio estar sendo no mundo, com o mundo e os outros. Dialogamos com aqueles/as que fazem o estudo com e sobre Freire de forma reinventada e recontextualizada revolucionariamente. Freire (2013) em “À sombra desta mangueira” diz a sua palavra, por ele mesmo “menino nascido no Recife, de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras”.

Paulo Freire fez memória de sua infância, de sua vida no quintal, no afago familiar. Nós, em século XXI, em meio a um estado de coisas no Brasil e no mundo, fazemos memória viva de seu legado reconhecido mais fora do que dentro do Brasil, paradoxal e intencionalmente. A experiência do quintal de sua casa tem muito a dizer sobre o perfil freiriano enquanto educador, intelectual, filósofo e humanista do Pernambuco, brasileiro, do mudo.

Essa experiência do quintal, do chão, marca a identidade de um menino que cresceu sentindo a terra, o cheiro das plantas, o cantar dos pássaros, o movimento das diversas expressões da vida. Esse contato fez de Freire uma pessoa respeitosa e amorosa de todas as formas de vida, ao ponto de defendê-las e propor uma educação enquanto práxis transformadora. A dimensão socioambiental sustentável; o rompimento das contradições antagônicas oprimidos/as-opressores/as, desumanização-humanização, educador-educando e trabalho-capital; a educação enquanto mediação da práxis transformadora são buscas permanentes enquanto houver vidas desrespeitadas por indivíduos e estruturas de poder.

Paulo Freire é um legado em pessoa, obras e práxis. Sua terrenalidade o faz um homem conectado com a vida, desde experiência vital, no local de sua condição existencial concreta. Esse existir, melhor existencialidade, tem um sentido profundo a partir do local, antes do global, e Freire o situa no movimento local:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo eu fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal num certo bairro do Recife, o de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espriar, de me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho é inverso (Freire, 2013).

A condição existencial concreta de Paulo Freire (quintal, pessoas, rios, terra, plantas, pássaros, flores, árvores, infância conectiva...) é pano de fundo para o seu crescimento pessoal, intelectual, político-social e humanístico. Ao partir de sua vivência, proximidade com as condições concretas de sua família, de seu tempo, Freire aprende e apreende que há um lugar concreto, um lugar sociocultural, religioso e econômico que possibilitam fazer escolhas, e ele fez a dos/as oprimidos/as enquanto sujeitos de direitos e sujeitos da própria busca da libertação por meio de uma educação como prática da liberdade e da emancipação de toda e qualquer forma de opressão.

Paulo Freire nos ensina a viver a localidade com intensidade, em que as identidades são constituídas e, sendo oprimidas, irrompem na história com demandas específicas, com objetivos de libertação. Identidades e classe estão presas mutuamente desde experiências locais/globais. Freire inverte a lógica geral abstrata, considerando que, para chegar ao universal/global, parte-se do local.

Paulo Freire, entre muitas coisas, ajuda a entender e inverter essa lógica universalista: os direitos humanos ditos universais, são, antes de tudo, locais, para depois, serem globais, planetários. Freire (2011) traz à realidade categorias gerais abstratas, daí seu conceito de leitura em “A importância do ato de ler”, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, na esteira de Marx e Engels (2001) que diz “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Paulo Freire (2011) entende que as contradições históricas fazem parte de sua própria vida, estendida a seus contemporâneos e à posteridade, outro legado atemporal: minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares confundindo-se às vezes no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade”.

Um dos grandes legados desses intelectuais (Karl Marx e Paulo Freire) foi e segue sendo o entendimento de que somos sujeitos históricos condicionados/as por múltiplas determinações, permeados/as por contradições e pela proeminência do ser social, político e econômico sobre o pensamento abstrato. Para eles, a condição de ser vivo, existencialmente concreto não dissocia do ser que pensa, por uma razão evidente, tomada de empréstimo de Marx (2008): “a totalidade concreta como totalidade do pensamento, como uma concreção do pensamento”.

Paulo Freire deixou grandes contribuições ao pensamento pedagógico brasileiro, da América Latina e do mundo, e sete categorias descidas à terra, ao quintal de sua casa e levadas a efeito em nível global fez e faz a diferença nas diversas relações humanas, quais sejam ética, política, diálogo, dialética, problematização, contradições e estética. Freire pode ser lembrado em uma ética enquanto justiça e libertação; em uma relação de poder sem opressão, exploração e exclusão; em um processo de comunicação que envolvem fala e escuta respeitosamente; uma dialética, contradição e problematização

que possibilitam ver, julgar e agir com criticidade para transformar; em uma boniteza da vida, celebração e festa garantidas por meio da luta. Em 2021 (19/9/1921 – 2/5/1997) Paulo Freire completaria 100 anos e como sempre fez parte de seu estar sendo no mundo, com o mundo e os outros indignar-se diante do sofrimento humano, seria um pensador que pensa seu tempo, com curiosidade epistemológico-crítica e propositiva, caso se escapasse da Endemia/Pandemia que atravessa hoje dimensões biológicas, econômicas, políticas, econômicas, seguramente de ordem sistêmica. Dá para imaginar qual seria o ataque a ele em fake news além dos que já são feitos em longas datas.

A celebração do Centenário de nascimento de Paulo Freire, em 2021 será uma celebração conjunta com os nove anos de promulgação da Lei N. 6.612, de 13 de abril de 2012 que institui Paulo Reglus Neves Freire Patrono da Educação Brasileira. Essa lei tem um significado histórico pelo contexto: encaminhamento feito por Luiza Erundina, hoje Deputada Federal pelo PSOL/SP; sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff e com Aloizio Mercadante no Ministério da Educação. Tudo a ver com lideranças políticas que possuem uma história de defesa dos trabalhadores/as e que não apenas se inspiram em Freire, mas o respeita em sua condição humana.

Há muito a falar sobre esse grande humanista, e que, no diálogo, vamos trazendo mais elementos significativos de seu legado e ele mesmo como legado. Convido Sheila Campos e Wallace Roza para exporem o que pensam a respeito de Paulo Freire de modo geral, e, na particularidade, gostaria que comentassem sobre possíveis razões que podem estar por trás dos ataques à Paulo Freire. O que podemos fazer para se não romper, pelo menos reduzir falsas notícias?

Procurando dialogar a partir do coerente pensamento do Professor Cristino Rocha, acreditamos que não se pode escapar do fato histórico de que as concepções pedagógicas, especialmente no último século no Brasil e na América Latina, têm uma influência significativa a partir da obra de Paulo Freire – que foi diretamente inspirada-inspiradora da educação popular latino-americana. Trata-se de uma *práxis* vivida e, conseqüentemente, educativa com intensa conexão com a materialidade da existência, indo além, dialogando com a necessária utopia. Pensada e realizada a partir do coletivo, pensando e realizando por meio do subjetivo conjugado com o coletivo, afastando-se do determinismo niilista e procurando na horizontalidade e na simetria da roda de conversa uma das bases metodológicas matrizes de sua pedagogia humanista-humanizada.

Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de ‘demitido da vida’ em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O ‘ser-menos’ das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (Freire, 1996).

A contribuição de Paulo Freire não se prende apenas a (imensa) importância de saber ler e escrever, mas de ser e estar no mundo principalmente transformando-o. Significa uma possibilidade de reinterpretação-releitura-renascimento de homens e mulheres afastados do universo escolarizado das letras onde no processo de alfabetização “bancário” eram tidos e havidos apenas como “depósitos” de conhecimentos alheios às suas existências e necessidades.

Paulo Freire incomodou-incomoda-incomodará o conservadorismo ultraliberal do início do século XXI ao criticar a educação tradicional, reposicionando a educação como ato histórico, revolucionário e político, compreendendo o homem e a mulher trabalhadores enquanto sujeito histórico permanentemente dialético transformando e sendo transformado pela realidade do mundo. Podemos inferir, de acordo com a história, que o ódio e combate à Freire existirá - ora mais explícito ora disfarçado - em uma sociedade pautada pela dominação e exploração da classe trabalhadora pelo poder do capital. Essa dicotomia propositalmente aparta opressores e oprimidos afastando-os nunca pareceu ser tão atual quanto em nossos tempos, urge a humanização do mundo e da educação por meio de uma proposta revolucionária de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Pode-se dizer que a realidade é a chave mestra do método Paulo Freire tendo como ponto de partida sempre a vida “próxima”, ou seja, a realidade concreta do sujeito. Aprender a ler e escrever a partir do que já se conhece caminhando do próximo ao distante (método indutivo) do seu cotidiano e da sua realidade imediata para transformá-la. É um método proposto a partir de uma dialética humanista em que prática – teoria – prática se retroalimentam *ad aeternum*. Podemos observar em Gadotti (1996), de maneira esquemática três momentos que são entrelaçados dialética e interdisciplinarmente:

a) a investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; b) a tematização, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos usam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e c) a problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (Gadotti, 1996).

Sempre dialogando a partir da realidade do educando e sua materialidade de vida, se apresenta também seu método como ato político, base e fundamento da educação popular latino-americana. Trata-se de ler-compreender-transformar onde se está, não se trata da repetição de conteúdos de cartilhas e tele-aulas, seu método possibilitou principalmente a releitura das suas realidades durante o processo de aprender a ler e escrever a partir da sala de aula a escola e a partir da escola o mundo. Em suma, aprender (e ensinar) a ler e escrever é ato político para Freire. Seu método é uma crítica à sociedade repercutindo na educação e na escola. Retomando a concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos ensina:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar (Freire, 1978).

Na América Latina, historicamente as transformações se deram de modo a conservar o *modus* de exploração, do capitalismo subalterno-dependente, negando-se sistematicamente às populações trabalhadoras do chamado novo precariado³ avanços sociais. Nesse sentido, a obra de Paulo Reglus Neves Freire, tem sentido e propósito sócio-histórico diretamente ligado à formação social brasileira e latina de uma classe trabalhadora alijada dos processos produtivos ligados ao capital produtivo e sendo relegadas apenas suas sobras.

APONTAMENTOS FINAIS

Ao final de nossa colaboração, procurando responder ao menos parte da pergunta inicial, compreendemos que o pensamento freiriano ao questionar as bases da estrutura social capitalista periférica, decorrente do processo histórico, social e econômico latino-americano, se torna alvo preferencial dos ataques ultra liberais-conservadores, os quais optam, necessariamente, por um projeto de mundo e educação funcionalista ajustando-se perfeitamente aos anseios da classe dominante, uma educação despreziosa e desinteressada nos verdadeiros problemas sociais, em que nas palavras de Durkheim (2019) se trata tão somente da socialização da jovem geração pela geração adulta. Logo, o método, a concepção de educação e a filosofia de sociedade de Paulo Freire são as questões centrais para compreendermos quem ataca, quem tem medo e as razões para isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Durkheim E (2019). *Educação e sociologia*. Leya.

Freire AMA (1996). A trajetória de Paulo Freire. In: *Paulo Freire: uma biobibliografia*. (Org) Moacir G. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

Freire PRN (2013). *À sombra desta mangueira*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11ªed. Paz & Terra.

Freire P (1978). *Pedagogia do oprimido*. 6ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire P (2011). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez.


³ Termo criado nos anos 1980 pela combinação do adjetivo “precário” e do substantivo “proletariado”, é uma classe emergente composta por um número cada vez maior de pessoas que levam uma vida de insegurança, entrando e saindo de empregos que conferem pouco significado a suas existências. (Standing, 2013)

- Gadotti M (1996). A voz do biógrafo *brasileiro: a prática à altura do sonho*. In: *Paulo Freire: uma biobibliografia*. (Org) Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Marx K, Engels F (2001). *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes.
- Marx K (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular.
- Standing G (2013). El precariado. *Una nueva clase social. Barcelona: Pasado y presente*.

Militarização da escola pública: a solução dos problemas?

Recebido em: 13/08/2020

Aceito em: 22/08/2020

 10.46420/9786588319307cap2

Eliéte Zanelato^{1*} 

Sônia da Cunha Urt² 

INTRODUÇÃO

A conjuntura política do país levou a uma ressignificação do militarismo e da figura do militar. As constantes notícias de violência e de corrupção, somadas a uma crise econômica, conduziram à produção de significações direcionadas à necessidade de uma intervenção no país. O desconhecimento ou esquecimento popular do contexto brasileiro durante o período em que predominou o regime militar e a busca por uma saída “fácil” da crise política e econômica levaram muitas pessoas a pedir a volta dos militares no governo.

Nesse contexto, o militar como a figura do provedor da ordem também foi sendo chamado para resolver os problemas dentro das escolas, expandiu sua atuação para o campo específico da educação, mesmo sem ter formação para isso. Em Rondônia, até 2013, existiam apenas dois colégios militares, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM I), que foi criado pelo Decreto nº 4.878, de 27/11/1990 (Rondônia, 1990) e o CTPM II que foi criado pela Lei nº 3.161, de 27/08/2013 (Rondônia, 2013), ambos em funcionamento até hoje e destinados ao atendimento prioritariamente dos dependentes legais dos militares estaduais.

Em 2017, seguindo a tendência nacional, cinco novos colégios foram criados com o mesmo nome e nos mesmos moldes [Decreto nº 21.968, de 22/05/2017 (Rondônia, 2017a); Decreto nº 21.977 (Rondônia, 2017b), de 23/05/2017 e Decreto nº 22.135, de 25/07/2017 (Rondônia, 2017c)], porém com objetivo de ampliar o atendimento para a comunidade em geral. Essas unidades criadas foram todas em escolas públicas estaduais que possuíam altos índices de violência e baixos índices de aprovação em avaliações oficiais. As escolas estaduais foram transformadas em colégios militares, preconizando uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO) e a Secretaria de

¹ Cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista CAPES/FAPERÓ.

² Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

* Autor(a) correspondente: eliete@unir.br

Estado da Segurança Pública, Defesa e Cidadania (SESDEC/RO), conforme previsto na Lei nº 4.058, de 15/05/17 (Rondônia, 2017d).

Um incentivo a essas parcerias foi ressaltado no início do ano de 2019 com o Decreto nº 9.465, de 02/01/2019. Com ele ocorre a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, dentro da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Diante desse cenário de transformação de escolas públicas em militares sob a justificativa de redução da violência e melhoria no padrão de aprendizagem, é emergente compreender os reflexos desse processo na atividade de estudo dos jovens e adolescentes nela envolvidos.

Para tal, traçou-se como objetivo deste trabalho, analisar as percepções dos estudantes do Ensino Médio (EM) acerca da militarização da escola que frequentam. A busca pelas falas dos estudantes se deu durante uma pesquisa de doutoramento. Em tal pesquisa, foram realizadas oficinas de debate com jovens e adolescentes, estudantes do EM de quatro escolas, sendo duas do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e duas de Rondônia (RO). As escolas foram sugestões das Secretarias Estaduais de Educação e, dentre elas, uma no estado de RO, passou pelo processo de militarização.

Na pesquisa de doutoramento, as buscas estavam relacionadas aos sentidos da atividade de estudo para esses estudantes e, na oficina realizada na escola militarizada, emergiram inúmeras falas acerca do processo de transformação da escola, principalmente dos estudantes que ali estavam há mais anos, o que nos remeteu ao estudo do presente trabalho. Serão utilizadas aqui apenas as partes da oficina que se referem ao processo de militarização da escola e os estudantes serão referenciados com números: estudante 1, estudante 2 e assim por diante, sempre no masculino tanto para estudantes quanto para professores, com o intuito de evitar quaisquer possibilidades de identificação.

A oficina foi realizada em um único dia, na última semana do mês de novembro de 2018, com duração de duas horas, foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. A escolha dos participantes se deu pelo convite realizado diretamente na sala de aula e obteve dez voluntários, sendo: cinco participantes do 1º ano, três participantes do 2º ano e dois participantes do 3º ano; abrangeu representantes de quatro das seis salas de EM da escola. Outros estudantes demonstraram interesse na participação, mas recusaram por estarem participando de atividades avaliativas.

Como base de sustentação das análises, nos apoiamos na psicologia histórico-cultural. Para tal psicologia, a compreensão é de que as informações e objetos existem primeiro de maneira externa ao indivíduo e seu domínio se dá constantemente pelo processo de apropriação em que o que era externo (mundo objetivo) passa a ser interno, subjetivo, passa a compor o psiquismo do indivíduo e ser refletido em forma de pensamentos. Não é um processo mecânico, mas um reflexo consciente sustentado por experiências anteriores que ocorre de maneira dinâmica.

Os indivíduos desenvolvem atividades, como o jogo, o estudo, o trabalho, e elas são determinantes no processo de apropriações da realidade. É por meio da atividade do jogo que a criança compreende o mundo à sua volta; da mesma forma, na atividade de estudo as crianças, adolescentes e jovens se apropriam de conhecimentos mais complexos produzidos pelas gerações anteriores, assim como também se preparam para a atividade do trabalho.

Para Vygotski (1996), as apropriações possibilitam o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, tais como: percepção, memória lógica, atenção voluntária, entre outras. São consideradas superiores devido à sua complexidade no desenvolvimento e por diferenciar os seres humanos das demais espécies.

Para a psicologia histórico-cultural, as percepções são imagens subjetivas do mundo objetivo, são reflexos ou representações do mundo real e, por isso, são dependentes dos conhecimentos já apropriados, das experiências anteriores. Nesse sentido, elas estão condicionadas à prática social (Sokolov, 1961).

A percepção é o reflexo sensorial direto ocorrido na relação ativa entre a atividade objetiva e subjetiva, ela possibilita que se forme uma imagem tátil, visual e auditiva do objeto. Disso pode resultar maior independência nas formas de pensar o mundo, à medida que o pensamento não fica mais dependente de um contato direto com o mundo objetivo. As representações sensoriais interiorizadas são dialéticas e, à medida que o indivíduo se apropria de novos conhecimentos/conceitos, alteram-se seus conteúdos (Leontiev, 1978).

Para esses autores supracitados, o método científico para estudar elementos do psiquismo humano deve levar em consideração a práxis humana e suas relações sociais. Ao realizar suas atividades, o ser humano modifica o mundo objetivo que o cerca e modifica a si mesmo, modifica seu mundo subjetivo em um movimento dialético contínuo, uma vez que o mundo subjetivo também cria novas significações no mundo objetivo.

Com essa base de entendimento nos aproximamos dos estudantes que vivenciam diariamente a militarização da sua escola, visando ampliar a compreensão dessa proposta que vem se tornando uma forte política pública no Brasil, uma forma de redução do problema dos altos índices de violência e melhorar os níveis de aprendizagem, visto que muitas escolas militares tradicionais se destacaram em avaliações oficiais. É preciso compreender de que forma isso vem sendo feito, quais as modificações que ocorreram na escola, conforme a percepção desses jovens e adolescentes que com ela convivem e a ela atribuem seu futuro.

AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

No decorrer da oficina de debate realizada em uma escola militarizada de Rondônia, ao discorrer acerca de suas compreensões e sentidos produzidos sobre a atividade de estudo, os jovens e

adolescentes, estudantes do Ensino Médio, se referiram a algumas modificações na escola que frequentam: estavam relacionadas aos professores, aos alunos e à organização geral.

Na visão deles, passou-se a cobrar mais dos professores. Eles citaram o caso de um professor que não explicava os conteúdos, não exigia um bom comportamento dos alunos em sala, deixava fazer uso do celular livremente e se utilizava também do aparelho por longos períodos durante as aulas.

Após muitas falas de reclamações desse professor, um estudante fez o relato de um bom trabalho desenvolvido pelo mesmo professor. Diante disso, o estudante 1 destacou: “essa diferença que teve em relação ao professor foi por causa da gestão da escola, depois que a escola se tornou militar, parece que o diretor deu um chega nele e ele começou a passar mais coisas e dar mais atenção para a gente, porque antes era completamente diferente”.

Ao serem questionados se perceberam a diferença também nas aulas de outros professores, eles citaram:

Tem alguns que não (Estudante 2).

Acho que realmente eles começaram a ser cobrados (Estudante 3).

Sim, eles são cobrados. O que muda na escola militar? Você tem militares e tem regras a mais que vão ser inseridas, igual o professor J fala, essa é a única diferença, a gente sabe que vai ser mais cobrado. A gente sabe que essa escola era a mais relaxada da cidade, mas eu estudei aqui um ano antes de se tornar militarizada, alguns professores falam a mesma coisa. Eles continuam com o mesmo tipo de ensino, independente da escola ser ruim ou boa, o professor vai fazer o trabalho dele (Estudante 4).

O estudante 4 traz a concordância com a fala de um professor, de que a única diferença são os militares e as regras, se reportando à permanência da forma de trabalho do professor em sala de aula. Em uma conversa informal durante o intervalo das aulas, um professor comentou que pediu para ir trabalhar na escola porque gostou da proposta e se sentiu mais seguro. O mesmo professor disse que não existem interferências dos militares no trabalho em sala de aula.

Conforme consta no regimento da escola, a administração da escola fica a cargo da Polícia Militar (PM) e os professores permanecem sob responsabilidade da SEDUC. Os professores que já ministravam aulas na escola tiveram a escolha de permanecer ou pedir realocação para outras escolas, processo que é realizado todo início de ano.

Ainda sobre as alterações percebidas em relação aos professores, o estudante 5 destaca mudança nas aulas de educação física, diz que o professor começou a cobrar mais e que inclusive passou pela primeira vez trabalhos e provas. Outros estudantes o contrariam, afirmando que essa mudança foi apenas no primeiro bimestre e que o professor apresenta um número elevado de faltas. De acordo com o estudante 7, “tinha um trabalho que era para entregar no segundo bimestre, o professor não estava

vindo, passou para o terceiro, já não vai ter mais o trabalho, está encerrando o ano”. Outros alunos concordam e confirmam que praticamente não fizeram nada nas aulas de educação física.

Ainda que militarizada, a escola permanece pública e com alguns problemas como já ocorria antes. O estudante 1 destacou sua frustração, segundo ele: “em matemática nós tivemos cinco professores diferentes, o conteúdo do ENEM nós praticamente não tivemos em matemática. Por outro lado, em português nós tivemos um apoio excelente e isso dá um certo conforto para gente”. A falta de professores e a falta de professores formados na área esteve presente nas falas dos alunos. Nesse quesito não houve mudanças significativas na escola, os problemas permanecem.

Pela fala dos estudantes, eles também possuem liberdade para fazer reclamações de professores junto à direção da escola, o que seria um reforço da informação de aumento da cobrança aos professores por parte dos militares que compõem a direção da escola. Acreditamos que caberia uma pesquisa mais aprofundada com os professores envolvidos nesse processo para compreender melhor os nexos que dinamizam essas mudanças.

A ampliação de cobranças se deu prioritariamente em relação aos alunos. No decorrer do debate um estudante disse que gostaria que todas as escolas fossem militarizadas para acabar com “aqueles alunos rebeldes”. Ao serem questionados se a escola possuía esses alunos, informaram que existiam muitos antes da militarização.

Por exemplo, tinha dois alunos que faziam karatê e tinha uma tal da gangue do boné, esses caras queriam ser os “barra pesada” da escola, até fumar maconha eles fumavam, inclusive caçaram brigas com um irmão desses e queriam bater de frente, acabaram apanhando, ficaram rivais, uns foram embora, outros queriam ameaçar. Tinha uns amigos meus que tinham faca, esses alunos não sei para onde foram, acho que para o centro socioeducativo de menores infratores. Depois disso fizeram um projeto para implantação de escola militarizada, essa escola foi escolhida porque viram que estava tendo essas “guanguezinhas aí”. E esses bonezinhos acho que só tem uns dois no máximo e nenhum acho que mexe mais com essas coisas de caçar briga e mudou tudo o regime. Acho que a única briga que teve aqui foi ano passado, foi a noite ainda (Estudante 5).

Eu estudo aqui desde 2014, quando era integral, eu era muito errado, sempre ficava com a galera na escola, pessoal todo mundo “se pegando”. Aí depois eu fui para noite. De noite quando eu cheguei aqui eu até me assustei, porque quando chegava a hora do recreio a sala ficava escura, a galera desligava a luz no padrão que era lá fora, aí eles ficavam lá perto da grade fumando maconha, jogando pedra (Estudante 9).

Os demais relatos concordam que existia um alto índice de violência na escola, somados a atos considerados impróprios em uma escola (atitudes luxuriosas) e uso de drogas. Essa foi a justificativa apresentada no Projeto de Lei nº 649/17 (Rondônia, 2017e), para a criação das cinco unidades do CTPM em Rondônia. A escola não está “a parte”, ela compõe e reflete a sociedade expondo problemas que vão além de seus muros. Da mesma forma, as percepções dos estudantes de que são errados determinados comportamentos na escola, foram construídas histórica e socialmente a partir da apropriação da cultura.

Não podemos compreender esses estudantes como um fenômeno isolado, mas que se constituem a partir de situações sociais concretas entre indivíduos. Ou seja, são indivíduos que vivem em conjunto, com uma lógica e uma história, construindo formas de organização e necessidades cada vez mais complexas. São jovens e adolescentes que estudam em escolas situadas em locais de vulnerabilidade social.

A condição de vulnerabilidade é comumente definida pela situação socioeconômica das famílias e pelos índices de violência da comunidade em que estão inseridos. De acordo com o mapa da violência, exposto em Waiselfisz (2016), Rondônia foi o 14º colocado em maiores índices de homicídios por arma de fogo, considerando a quantidade de homicídio por cada 100 mil habitantes, no ano de 2014. Ficou à frente do estado do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Em 2015, a taxa de homicídio de Rondônia para cada 100 mil habitantes totalizava 33,9; se observada apenas a faixa etária entre 15-29 anos, totalizava 53,4. Nessa mesma faixa etária, ao considerar apenas os homens jovens, esse total sobe para 93,9. Dos 33,9 homicídios supracitados, 21,7 foram por arma de fogo (Cerqueira et al., 2017).

Rondônia é rota de tráfico internacional devido à sua fronteira com a Bolívia, além disso existe uma cultura ainda muito forte de “acerto de contas” na cidade e no campo. Os conflitos no campo com o Movimento Sem Terra (MST), Liga dos Camponeses Pobres (LCP) e com os indígenas também são recorrentes. Com o MST e LCP devido aos latifúndios e com os indígenas devido às riquezas minerais presentes em suas terras. Os focos de violência nos municípios estão atrelados ao seu contexto histórico e social, conforme apresentado abaixo:

Municípios de Fronteira: municípios de pequeno e médio porte que, por sua localização estratégica em áreas de fronteira internacional, são rota de grandes organizações transnacionais de contrabando de produtos ou armas, pirataria e tráfico de drogas.

Municípios do Arco do Desmatamento Amazônico permeados por trabalho escravo, madeiras ilegais, grilagem de terras, extermínio de comunidades indígenas locais, muitas vezes, em função de grandes empreendimentos agrícolas que demandam terras “desocupadas”, com o amparo de fortes interesses políticos e financeiros locais (Waiselfisz, 2016).

O estado de Rondônia possui ambos contextos acima expostos, o que intensifica a necessidade de uma política de segurança pública adequada e que atenda a necessidade da população, principalmente voltada à população jovem. Com base na expansão das escolas militarizadas, percebe-se que a opção foi por implantar tal política diretamente dentro das escolas.

O trabalho de prevenção e repreensão realizado pela polícia militar, na sociedade em geral, passa para dentro da escola, de maneira direta na cobrança de regras de comportamento dos alunos, impondo uma padronização. A gestão escolar que vinha sendo defendida como democrática, inclusive com eleição para diretores, sofre uma ruptura. No caso da escola pesquisada, a gestão escolar é composta

hierarquicamente pelo diretor administrativo que é um militar e pelo vice-diretor/diretor pedagógico que é formado na área da educação.

Não nos cabe, nos limites deste estudo, uma análise de como funciona e quais os impactos dessa separação entre administrativo e pedagógico na gestão escolar, mas apenas lançar reflexões. Os aspectos pedagógicos, hierarquicamente, estarão sempre submetidos aos administrativos/militares que não possuem aprofundamento na área da educação, o que pode impedir uma compreensão mais ampla de educação e suas especificidades.

Um exemplo disso seria a naturalidade com que tratam a exclusão dos alunos que não se encaixam na padronização exigida. Ao levantar uma discussão sobre a permanência na escola, os estudantes apontaram que colégio militar é para quem consegue se adaptar.

Aqui uma vez que não se adapta é expulso. Quem não quer seguir regras, quem quer sair fora do padrão, ser do seu jeito e não ser do jeito militar da regra do que está sendo imposto aqui na escola... vaza (Estudante 4).

O colega disse, é para quem quer e não para quem pode, não é só o fato de ele estar aqui na escola que quer dizer que ele vai querer ser policial ou querer ser uma boa pessoa, depende muito do jeito que ele é tratado na rua, do jeito que é tratado em casa. Muitas pessoas entram no mundo do crime pelo que ele é tratado em casa, as vezes não tem o que comer e fala "vou roubar porque ninguém me ajuda. Ninguém vai dar emprego assim, ah vou chegar lá e pedir emprego, dizer que eu preciso trabalhar, não, não tem curso, não tem nada. É uma questão de sociedade, não quer dizer que eu vivo no âmbito militar e eu vou ser militar (Estudante 9).

Dessas falas emergem várias questões a serem analisadas. Por um lado, vemos a defesa da ampliação de colégios militares; por outro, vemos que nem todos se adaptam a esse sistema. A não adaptação a essa organização de escola vai além da capacidade de seguir ordens e manter uma disciplina militar, perpassa também a capacidade financeira das famílias. Dentre as exigências postas nas normas da escola estão os uniformes que devem ser completos e estar exatamente conforme o padrão estabelecido. Para os meninos se acrescentam os gastos com manutenção do corte de cabelo (a cada quinze dias) e barba diariamente.

São consideradas faltas disciplinares médias, passíveis de registros e descontos na nota anual de avaliação disciplinar: ter pouco cuidado com o asseio próprio e com sua apresentação individual; deixar de usar, ou usar de maneira irregular, peças de uniforme; apresentar-se com uniforme diferente do que foi previamente estabelecido para cada dia da semana. Já cabelo fora do padrão, usar camiseta fora da calça, meias e sapatos fora do padrão, são consideradas faltas leves.

Como a avaliação disciplinar anual dos estudantes incide sobre o direito a matrícula no ano seguinte, essa é uma regra de classificação que envolve disciplina, mas também condições financeiras. O estudante 9 deixou transparecer uma visão mais ampla de sociedade, ele se remeteu às condições concretas de formação do indivíduo que podem levá-lo ao mundo do crime.

Para a psicologia histórico-cultural o indivíduo é a síntese das múltiplas determinações sociais e, por isso, podemos dizer que ele é um resultado, um produto de relações sociais. O indivíduo é um ser ativo, pensante, que percebe o mundo objetivo, faz constantes análises e reflexos, e a partir dessas constantes análises forma sua personalidade, domina e desenvolve suas funções psíquicas, o que o auxilia na compreensão do mundo e de si próprio.

As expressões de violência na escola, de uso de drogas estão diretamente relacionadas à falta de perspectiva socioeconômica dos jovens e adolescentes, ao convívio com essas atividades em família e/ou na comunidade em que moram, ao processo discriminatório que os atinge frequentemente pelas suas condições de moradores daquela comunidade específica, pela cor da pele, por serem de estratos sociais considerados “inferiores”, por não se enquadrarem no padrão de “bom” comportamento, moralmente aceito, entre outros.

Na escola pesquisada, as normas apresentadas como “bom” comportamento exigem uma padronização que anula a expressão das particularidades do indivíduo, conforme já exposto na fala do Estudante 4. Existe uma padronização de adereços, de postura, de cortes de cabelo, de formas de amarrar o cabelo, de uso de cores em maquiagens, unhas e cabelos, o que o leva à compreensão de que quaisquer escolhas fora do padrão são consideradas “mau comportamento”. Usar um corte de cabelo diferente ou uma cor de cabelo fora das normas preestabelecidas pela escola, é considerado “mau” comportamento.

As práticas sociais e culturais que encontravam suas expressões na escola passam a ser anuladas, colocadas como elementos do mesmo pacote da violência e das drogas. As expressões da pluralidade de ideias, defendidas constitucionalmente, caminham para sua eliminação nas escolas militarizadas.

Fizemos um levantamento dos últimos dois anos em relação ao número de alunos matriculados, evadidos e transferidos da escola militarizada pesquisada e comparamos com uma outra escola de Rondônia que também atende estudantes da periferia, que chamaremos de escola regular. Apresentamos os dados dos últimos dois anos apenas de uma escola porque foi o período de transformação da escola pública estadual em militarizada. Os resultados seguem no quadro 1 abaixo.

Quadro 1. Relatório de estudantes do Ensino Médio. Fonte: Organizado pela autora a partir do sistema de diário eletrônico das escolas, disponibilizado em março de 2019.

	Escola regular 2018		Escola militarizada 2018		Escola militarizada 2017	
Total de matriculados	860		181		232	
Total de transferidos	120	14%	34	19%	50	22%
Reprovados/retidos	89	10%	11	6%	16	7%
Total de evadidos/desligados	192	22%	11	6%	29	13%

Na escola militarizada, as taxas percentuais de reprovados/retidos e a taxa de evadidos/desligados são menores que da escola regular, já a taxa de transferidos é maior. A partir do processo de militarização, em 2017, a taxa de transferência girou em torno de 22%, em 2018 caiu para 19%, mas ainda assim continua alta se comparada a outra escola, que foi de 14%. Muitas transferências não aparecem nesses dados porque não ocorreram durante o semestre letivo, os alunos concluíram o ano letivo e depois mudaram para outra escola. Hoje o Ensino Médio é ofertado em um único período diurno, o período noturno foi extinto e, com isso, os estudantes que trabalham durante o dia foram para outras escolas.

Os estudantes que permaneceram foram os que tiveram condições concretas para isso, são os que podem estudar durante o dia, no único horário ofertado pela escola, são os que têm condições de ter os uniformes e mantê-los limpos, incluindo as meias brancas e as calças vincadas, os cabelos e barbas bem aparados, e os que se adaptam às regras de comportamento exigidas.

Ao serem questionados se existe alguma norma/regra diferente que foi implantada com a militarização na escola e que eles consideram desnecessária, o Estudante 9 destacou o corte de cabelo, conforme aparece nas falas abaixo.

O cabelo (Estudante 9).

Mas esse é o regime, é para ser uma escola diferente, não é para ser comum. Temos que ser diferente (Estudante 4).

E o que o seu cabelo vai interferir no seu estudo? Você vai mudar por causa do seu cabelo? Vai ficar mais “burro”? Ou mais inteligente? Você vai raspar a barba e ficar mais “burro”? (Estudante 9).

Mas fica muito mais... muito mais.... padrão, mais top (Estudante 5).

É desnecessário (Estudante 9).

É porque esse é o diferencial da escola (Estudante 4).

A escola militar é uma das melhores escolas do Brasil (Estudante 5).

É muito pertinente o questionamento do estudante 9; vários alunos acenam concordando com ele de que a forma do cabelo não interfere na aprendizagem. Já os estudantes 4 e 5 se demonstraram, durante toda a oficina, muito defensores e admiradores da militarização, em todos os aspectos. Inclusive usam uniformes diferenciados por terem passado por um processo seletivo interno e possuem determinadas responsabilidades de fiscalização dos demais alunos; são considerados com um grau de hierarquia superior em relação aos outros estudantes.

Todos os participantes, mesmo o que considerou a regra do cabelo desnecessária, demonstraram satisfação pela mudança, sentem-se beneficiados com a militarização. Na visão do Estudante 5, essa escola ajuda para entrar no mercado de trabalho, durante os estudos e após terminar o EM. Ele

complementa relatando sobre um processo seletivo do qual participou para ser estagiário, disse que foi elogiado por estudar na escola e que dos 10 selecionados para a entrevista apenas ele e outro também aluno dessa escola foram aprovados.

Alguns estudantes concordam que a escola militarizada ajuda para o mercado de trabalho, principalmente devido às regras. Eles alertam sobre pontos importantes em suas falas.

Não é que ajuda, a disciplina todos deveriam ter, mas na escola militar eles cobram, então... É crucial, as regras realmente são seguidas (Estudante 4).

O que eles querem no mercado de trabalho? Pessoas que fazem o que eles querem, não o que você vive (Estudante 9).

Ajuda para o mercado de trabalho, mas para qual mercado de trabalho esses estudantes estão sendo preparados? A fala do estudante 9 destaca muito bem que estão sendo preparados para um mercado de trabalho que exige obediência e disciplina, alguém que saiba cumprir regras; estão sendo preparados para cargos de subordinação.

O desenvolvimento intelectual do adolescente é considerado, por Vygotski (1996), um quadro integral único em que todas as funções estão conectadas a um centro que seria a formação de conceitos. Ao desenvolver a capacidade de pensar por conceitos, se desenvolve também outras funções consideradas superiores, como a percepção, a memória lógica e a atenção voluntária.

Ao serem possibilitadas as mais variadas apropriações, cada vez mais complexas, mais se impulsiona o desenvolvimento das capacidades. Contrariamente, priorizar regras de obediência e disciplina pode limitar o desenvolvimento das funções, o que influenciaria no desenvolvimento de conceitos e nas condições de visão de mundo desses adolescentes. À medida que a escola amplia o acesso a conhecimentos científicos, às artes e à filosofia, facilita o desenvolvimento das funções superiores e da formação para a emancipação humana.

Caberia a escola, não um preparo exclusivo para o mercado de trabalho e sim dar condições de desenvolvimento psíquico, porque com elas se ampliam as visões mais aprofundadas e leituras mais críticas de mundo e, se possibilita conjuntamente o acesso às mais diversas áreas de atuação profissional, e não apenas às áreas que se limitem a obediência e disciplina. Além disso, essa tarefa não deveria se restringir à sala de aula, deveria ocorrer em todos os espaços da escola.

Durante a oficina, os estudantes deixaram transparecer a admiração e o gosto por alguns professores que possuem muito conhecimento em sua área e na visão de mundo ao relacionar os assuntos estudados na disciplina que ministram; com visões críticas da realidade, também valorizaram a aprendizagem. Podemos ver que eles possuem interesse e valorizam os conhecimentos científicos, a filosofia e uma leitura crítica de mundo.

Ainda que com algumas críticas por parte dos alunos, com a militarização, a escola passou a ser mais “bem vista”, os alunos deixaram claro a satisfação pela mudança positiva na avaliação social da escola. Tornou-se um orgulho para eles se apresentar como aluno de escola militarizada e acreditam inclusive serem invejados.

Mas assim, a escola militar em si influencia muito, antes de ser militarizada ninguém queria vir para cá, que aqui só tinha meninas bem..., só tinha gente “se pegando” aqui na escola... Todo mundo olhava torto “nossa, você estuda naquela escola!” Agora é diferente, eles têm um olhar totalmente diferente, até os menores, os da creche, eles se espelham na gente, querem entrar aqui, falo isso porque vejo meu irmão. Eles veem a gente fazendo ordem unida, eles querem, eles passam aqui na frente. Às vezes eu passo na rua e tem uns menininhos brincando de ordem unida (Estudante 1).

Acho que até um... como se fala... “um trombadinha”, alguém que gosta de fumar, que faz coisa errada, vê um pelotão, um agrupamento, um monte de pessoa marchando todos juntos, eles vão ficar “Olha! Que legal!” (Estudante 5)

Alguns casos de violência, de uso de drogas e de atitudes luxuriosas, ocorridos na escola, ficaram conhecidos publicamente e se criou um certo preconceito, além do fato de estar localizada em um bairro considerado de vulnerabilidade social. Na percepção desses estudantes, que enfrentavam preconceitos, a militarização foi bem aceita e aprovada, somada a uma ampliação das perspectivas socioeconômicas.

Todos os dias, na entrada e na saída, os estudantes ficam em formação, fazem o que chamam de ordem unida; caso tenham alguma aula vaga devido à falta de professores, consta no regulamento que devem ficar treinando a ordem unida. Ao comentarem sobre isso, foram questionados sobre a opinião deles em relação a essa atividade que é tão constante na escola. Apenas um estudante disse não gostar, os demais concordaram que gostam da atividade ou que já estão acostumados e é indiferente para eles.

Inclusive durante uma conversa sobre a criatividade na escola, eles comentaram que para fazer ordem unida é preciso criatividade, que precisam manter um padrão e a partir dele criar coreografias para marchar. Comentaram que até mesmo em horários em que não é obrigatório fazer as marchas, tem alunos fazendo, e o maior motivador disso foi a criação de uma competição em que todas as turmas participaram.

Para as crianças e os adolescentes as atividades de jogos, de competição, de trabalho em grupos, costumam ser bem recebidas porque possuem dinamicidade e permitem contato direto com os pares, especialmente na adolescência. De acordo com Elkonin (1961), na adolescência a atividade de estudo e a relação com os pares, são a forma pela qual os indivíduos desenvolvem suas funções superiores e formam sua personalidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Para o presente trabalho, partimos da visão projetada no decorrer da pesquisa de doutoramento e buscamos apresentar especificamente os dados coletados durante uma oficina de debate com estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de Rondônia que passou pelo processo de militarização. O objetivo foi analisar as percepções desses estudantes acerca da transformação na escola que frequentam.

A psicologia histórico-cultural foi o suporte teórico de análise dessas percepções, o que auxiliou uma leitura mais ampla da realidade, nos fez perceber as contradições que emergem desse processo de militarização de escolas públicas. Pelas falas registradas, foi possível verificar algumas alterações relacionadas aos professores, aos estudantes e à organização geral da escola.

Nelas, evidenciamos algumas contradições como: maior cobrança dos professores versus manutenção dos problemas de falta de professores, ampliação da segurança e melhoria no comportamento dos alunos versus exclusão dos alunos que não se adaptam, ampliação da perspectiva socioeconômica versus limitação das expressões culturais e da emancipação humana.

Pela percepção dos estudantes, a escola melhorou com a militarização, agora eles não sofrem mais preconceito pelo local em que estudam, as perspectivas de conseguir entrar no mercado de trabalho se ampliaram e se sentem mais seguros. Com relação aos professores foram poucas as alterações percebidas, apenas alguns casos pontuais que indicam um aumento na cobrança de tais professores. Por outro lado, houve manutenção dos problemas com falta de professores, principalmente formados na área específica da disciplina que ministram.

Referente aos estudantes e à organização geral, ficou evidente a seletividade. A escola que antes era motivo de preconceito e discriminação social, com a militarização se tornou motivo de orgulho para eles. Isso se deve principalmente à classificação do público atendido. Os estudantes vêm dos mais diversos pontos da cidade, só permanecem na escola aqueles que possuem condições financeiras para manter os uniformes limpos e vincados, cabelo e barba bem aparados e, principalmente, aqueles que alcançam a nota de bom comportamento. Diante da seletividade do público atendido, caminha-se necessariamente para uma melhora nas avaliações oficiais.

As expressões culturais que estavam presentes nos estudantes foram neutralizadas, agora se faz ordem unida, se mantém uma padronização de regras e obediência, de aparência e postura. Concordamos que as regras são necessárias na escola assim como em qualquer lugar, que o uso de drogas, as atitudes luxuriosas e a violência devem ser combatidas no ambiente escolar, tal qual em qualquer espaço público. O que nos causa estranheza é o excesso com que são exigidas essas regras na escola e por pessoas sem formação na área.

A formação do militar, por melhor que seja, não é voltada para a educação, cada profissão possui suas especificidades e estudos direcionados. Quando um estudante diz que o cabelo não vai interferir na aprendizagem, é um exemplo claro que as exigências exageradas não vão melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao contrário da padronização exigida e das expressões culturais neutralizadas, o acesso a pluralidade de ideias e cultura impulsiona o desenvolvimento psíquico e amplia as possibilidades de compreensão do mundo; isso não deve ficar restrito ao interior das salas de aulas, precisa estar vivo na escola. Isso não pode ser considerado mau comportamento.

O direcionamento para a ampliação desse formato de escola foi reforçado no início do ano com o Decreto nº 9.465, de 02/01/2019, ao instituir a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. No decreto são apresentadas, Art. 16, as competências dessa subsecretaria, o que nos dá a dimensão de suas pretensões.

A implantação de escolas cívico-militares se propõe atender escolas localizadas em bairros periféricos, com altos índices de violência e transformá-las em escolas de alto nível. O referido alto nível não está apenas relacionado à parte cognitiva, às aprendizagens, mas também aos comportamentos, aos valores cívicos, às aparências. Esse é o projeto de educação que vem sendo estruturado nacionalmente, sem manifestações contrárias significativas por parte da sociedade, dos professores e seus sindicatos, e que precisa ser mais bem estudado e debatido.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERO).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (2019). Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 9.465*, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: DOU, 02.01.2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- Cerqueira D, Lima RS, Bueno S, Valencia LI, Hanashiro O, Machado PHG, Lima AS (2017). *Atlas da Violência 2017*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Disponível em:


- <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- Elkonin DB (1961). Desarrollo Psíquico de los Escolares. In: Smirnov, A. A. (Redactor Jefe). Leontiev, AN; Tieplov, BM (Orgs.). *Psicologia*. Havana, Cuba: Imprensa Nacional de Cuba: 553-559.
- Leontiev AN (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires, AG: Ciências del Hombre. 238p.
- Rondônia (1990). Governo do Estado. *Decreto nº 4.878*, de 27 de novembro de 1990. Cria, na sede do Município de Porto Velho, o Colégio “Tiradentes da Polícia Militar”. Porto Velho: DOE, 29.11.1990. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D4878.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- Rondônia (2013). Governo do Estado. *Lei nº 3.161*, de 27 de agosto de 2013. Regulamenta o artigo 22, Das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Rondônia, dispondo sobre o Colégio Tiradentes da Polícia Militar e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 27.08.2013. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3161.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- Rondônia (2017a). Governo do Estado. *Decreto nº 21.968*, de 22 de maio de 2017. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM, que especifica e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 22.05.2017. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D21968.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- Rondônia (2017b). Governo do Estado. *Decreto nº 21.977*, de 23 de maio de 2017. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Unidade do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM, que especifica e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 23.05.2017. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D21977.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- Rondônia (2017c). Governo do Estado. *Decreto nº 22.135*, de 25 de julho de 2017. Dispõe sobre a estrutura e funcionamento de Unidade do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM, que especifica e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 15.07.2017. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D22135.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- Rondônia (2017d). Governo do Estado. *Lei nº 4.058*, de 15 de maio de 2017. Autoriza a criação de Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM, e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 15.05.2017. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L4058.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

- Rondônia (2017e). Governo do Estado. *Projeto de Lei nº 649*, de 2 de maio de 2017. Autoriza a criação de Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar - CTPM, e dá outras providências. Porto Velho: Governadoria, 02.05.2017. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2017/12932/12932_texto_integral.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- Socolov NA (1961). La percepción. In: Smirnov, AA (Redactor Jefe). Leontiev NA, Tieplov BM (Orgs.). *Psicología*. Havana, Cuba: Imprensa Nacional de Cuba: 144-176.
- Vygotski LS (1996). *Obras Escogidas (Tomo IV)*. Madrid, ES: Visor Distribuciones. 412p.
- Waiselfisz JJ (2016). *Mapa da violência: homicídios por armas de fogo*. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR); Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude (SNJ); FLACSO Brasil. 110 p. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/0019/7275/livro_02_de_Fevereiro_de_2017_atualizado_vers_o_online_pdf.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

A reforma no Ensino Médio brasileiro na visão de gestores de escolas da cidade de Ubá, MG¹

Recebido em: 11/09/2020

Aceito em: 16/09/2020

 10.46420/9786588319307cap3

Orcione Aparecida Vieira Pereira^{2*} 

Vagner Dias Raimundo³ 

INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil teve início durante a época da colonização com a chegada dos jesuítas e desde então passou por diversas transformações. A expulsão dos jesuítas, em 1759, depois de quase dois séculos de atuação, deu espaço a uma tentativa de implantar um novo sistema de ensino. A chegada da Família Real em 1808 trouxe consigo poucas mudanças no ensino secundário e os investimentos foram mais voltados para o Ensino Superior. Já no período republicano, o ensino regular e o técnico coexistiram até 1930 (Bald; Fassini, 2017).

Cerca de trinta anos depois, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 que passou por algumas transformações dez anos após a sua elaboração (Bald; Fassini, 2017) e cuja versão atual entrou em vigor no ano de 1996, continuando a sofrer mudanças em alguns pontos a partir da promulgação de leis, decretos e medidas provisórias (Saviani, 2017).

Ao longo dos anos, a educação brasileira passou por diferentes transformações ou reformas. Entre elas, a mais recente, que é intitulada por alguns pesquisadores como a ‘reforma no Ensino Médio’, é amparada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que, por sua vez, foi respaldada pela Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a educação escolar no Brasil se divide em Educação Básica, que se desenvolve em três etapas de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e Educação Superior, que se subdivide em

¹ Esta pesquisa teve apoio do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (PAPq/UEMG).

² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ubá. Av. Olegário Maciel, nº 1427, Bairro Industrial, CEP: 36500000, Ubá, Minas Gerais, Brasil.

³ Mestrando em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Campus Viçosa. Av. Peter Henry Rolfs, s/n, Campus Universitário, CEP: 36570-900, Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

* Autor de correspondência: orcione.pereira@uemg.br

Graduação e Pós-Graduação. A LDB define o Ensino Médio como uma etapa de consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e evidencia sua função primordial de completar a formação do indivíduo para a vida social, enquanto cidadão. O Ensino Médio também se configura como um período de preparação intelectual para que o estudante alcance a Educação Superior e, posteriormente, ingresse no mercado de trabalho ou diretamente em alguma profissão que exija este grau de escolaridade para sua atuação.

Na atualidade, o Ensino Médio tem enfrentado alguns desafios, tais como “[...] a superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, o enfretamento da evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e a definição de uma identidade mais clara para esse nível de ensino” (Corso; Soares, 2014). Salienta-se que muitas vezes os estudantes que abandonam o Ensino Médio, o fazem porque precisam de um emprego, pois já não veem mais na educação melhores perspectivas de vida. A evasão também pode ocorrer pelo fato de se encontrarem desmotivados, com dificuldades na aprendizagem e desinteressados pelas aulas.

Provavelmente, as propostas de modificações para esta etapa de ensino, com destaque para a flexibilização do currículo e a possibilidade de escolha pelo itinerário educativo orientado pela escola, atendam aos interesses dos estudantes tornando o Ensino Médio mais atrativo e, por consequência, contribuam com a diminuição da evasão escolar (Ferretti, 2018).

Além destas modificações, a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), prevê: o aumento progressivo da carga horária de 800 para 1400 horas anuais; o exercício docente através de profissionais de notório saber, ou seja, que não necessitam de graduação em licenciatura plena, no itinerário formativo ‘V - formação técnica e profissional’; e a obrigatoriedade das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio. Esta Lei também estabelece a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 para esta etapa de ensino, a partir do ano de 2019.

A BNCC (Brasil, 2018) objetiva assegurar a todos os estudantes o acesso às aprendizagens essenciais nas escolas de todo o país, para que, assim, tenham seus direitos garantidos em relação ao seu desenvolvimento de acordo com as metas que o Plano Nacional de Educação preconiza para as etapas e modalidades de educação.

De acordo com Aguiar e Dourado (2018), a BNCC consolidou a proposta de instituição de uma base nacional que oferta aos estudantes o direito de aprender um conjunto de habilidades e conhecimentos comuns, com o propósito de diminuir as diferenças educacionais no país, nivelando e elevando a qualidade do ensino, além de uma parte diversificada para atender às especificidades de cada região do país. Esta proposta também afeta diretamente as políticas direcionadas aos processos avaliativos nos sistemas de ensino, a organização dos currículos escolares, as formas de gestão escolar e a formação dos profissionais de educação.

Neste sentido, esta pesquisa objetivou verificar quais estratégias os gestores das escolas da cidade de Ubá, Minas Gerais, estão adotando para se adaptarem às modificações propostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, bem como às orientações da BNCC para a etapa do Ensino Médio, uma vez que as escolas terão que iniciar a implementação dos preceitos destas políticas educacionais a partir do ano de 2021.

Para tanto, este capítulo se divide em seis seções. A primeira contextualiza e apresenta a questão de estudo da pesquisa por meio desta introdução. A segunda descreve o material e os métodos adotados para a realização deste estudo. As terceira, quarta e quinta seções expõem as informações obtidas a partir das entrevistas com os gestores organizadas por categorias e sua discussão. E a sexta seção traz as considerações finais.

MATERIAL E MÉTODOS

Tratou-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa. Utilizou-se como técnica de coleta de dados a entrevista que é “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008) e tem como objetivo principal a “obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (Marconi; Lakatos, 2007).

Com a finalidade de garantir o sigilo das informações obtidas e a identidade dos participantes conforme preconiza o Conselho Nacional de Saúde por meio da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Ministério da Saúde, 2016), o projeto da presente pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, o qual recebeu o certificado de apresentação e apreciação ética (CAAE) n. 11936919.6.0000.5525 e foi aprovado sob o Parecer Final número 3.535.422.

No ano de 2019, a cidade de Ubá tinha 64 instituições de ensino cadastradas, sendo que 16 ofertavam o Ensino Médio de acordo com o documento “Cadastro Escolar - 21 de fevereiro de 2019 - todas as redes”⁴. Entre as escolas que ofertavam esta etapa de ensino, constatou-se que nove eram estaduais e sete particulares. Foram selecionadas quatro escolas da rede pública estadual e três escolas particulares para que seus gestores – diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico – fossem entrevistados. O número de escolas selecionadas se deu em virtude da obtenção de uma amostra representativa do número de estudantes matriculados no Ensino Médio na referida cidade.

Após a aprovação do projeto de pesquisa, realizou-se um pré-teste do roteiro de entrevista com um gestor de uma escola pública de uma cidade diferente da cidade onde foi realizada a pesquisa e que

⁴ Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 07/03/2019.

não participou da amostra deste estudo. O pré-teste foi realizado com o intuito de que pudessem ser identificadas previamente incoerências no roteiro de entrevista possibilitando, assim, a realização com antecedência de possíveis ajustes ou eliminação de perguntas (Tomaszewski, 2007).

Foram entrevistados oito gestores, sendo que cinco atuavam em escolas da rede pública estadual e três na rede particular, nos meses de agosto e setembro do ano de 2019, por meio de um roteiro padronizado. Depois dos devidos esclarecimentos e consentimento dos gestores, as entrevistas foram gravadas por meio de um gravador de voz e transcritas posteriormente. Gibbs (2009) afirma que o “tipo mais comum de dado qualitativo usado em análise é o texto, que pode ser uma transcrição de entrevistas ou notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos”.

Para as informações obtidas por meio das entrevistas, foram adotados os procedimentos adaptados, segundo Appolinário (2006): a) o texto obtido a partir da transcrição das entrevistas foi organizado, e cada fala/resposta dos gestores foi destacada, numerada e registrada como uma unidade; b) as unidades de registro foram classificadas de acordo com o seu conteúdo e o resultado foi denominado unidade de contexto; c) cada unidade de contexto foi analisada de acordo com a apreciação de sua totalidade; d) após esta análise inicial, procedeu-se a interpretação teórica do material; e e) relacionou-se a interpretação das unidades de contexto com referenciais teóricos.

Os resultados serão apresentados nas próximas seções.

Não serão identificados os nomes das escolas nem dos gestores entrevistados. Os relatos dos gestores serão identificados por números que correspondem à ordem em que foram entrevistados.

CONHECIMENTO DOS GESTORES SOBRE A LEI N. 13.415/2017 E A BNCC PARA A ETAPA DO ENSINO MÉDIO

Todos os gestores entrevistados afirmaram ter conhecimento sobre a ‘reforma’ do Ensino Médio, que constitui uma série de modificações preconizadas pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), apesar de também assegurarem que este conhecimento era superficial a respeito deste assunto, conforme pode ser observado pelo relato de um gestor de escola pública.

⁵Bom... eu sei que ela existe, mas assim... a fundo, como ela funciona, o que que tem relatado nela, não (Gestor de escola pública 1).

Outro gestor demonstrou conhecimento a respeito da reforma citando uma das mudanças previstas:

É... uma das mudanças é a da carga horária de 800 horas para 1000, né, que eles estão querendo colocar o tempo integral em todas as escolas [...] (Gestor de escola pública 2).

⁵ Optamos por reproduzir na íntegra os trechos das falas dos entrevistados, considerando os traços de informalidade.

Quando questionados se conheciam os preceitos da BNCC da etapa do Ensino Médio, cinco gestores afirmaram que sim e três afirmaram que não conheciam. Um gestor apresentou seu ponto de vista, considerando as propostas da BNCC em relação à priorização de determinados conteúdos da matriz curricular em detrimento de outros, como algo que, de certa forma, pode prejudicar os alunos:

[...] nós sentimos que tirou um pouco do contexto dos outros conteúdos[...] Filosofia e Sociologia também são conteúdos que às vezes não foram tão privilegiados com a reforma, ou foram quase que excluídos [...]. Mas de toda forma, se você fosse expandir a carga horária só especificando matérias igual Português e Matemática, acho que perde um pouco da diversidade do conteúdo para o aluno (Gestor de escola pública 4).

O relato deste gestor vai ao encontro do que defendem Furtado e Silva (2020), que destacam a secundarização das disciplinas Sociologia e Filosofia, o que pode deixar a formação dos estudantes menos abrangente, uma vez que são áreas do saber fundamentais para a humanização dos alunos e agora serão ofertadas como estudos e práticas, que talvez não sejam tão eficazes quanto à forma convencional de ensino.

Por outro lado, um gestor de uma escola particular enxerga as mudanças propostas pela BNCC como algo necessário, considerando a educação brasileira e o contexto de supervalorização de uma área de conhecimento.

Sim. Eu conheço. É... eu acho uma... Base muito interessante [...], eu acho que a gente sempre teve uma resistência ao Inglês como um símbolo de dominação, né. [...] E, assim... aprender Inglês... [...] a sensação que eu sempre tive com relação à educação era a de supervalorizar uma língua de um povo dominador. E hoje na BNCC, por exemplo, o Inglês vem como uma língua universal [...]. Que é importante todo mundo saber, não só o brasileiro [...] (Gestor de escola particular 1).

Considerando algumas das mudanças propostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelecem que apenas a Língua Portuguesa e a Matemática sejam disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, o Inglês como a língua estrangeira obrigatória e as outras disciplinas ofertadas como conteúdos curriculares e práticas de acordo com os itinerários formativos ofertados pela unidade de ensino, ficou também a cargo de cada escola estabelecer como os recursos serão utilizados e as formas de realização da avaliação escolar (Brasil, 2017).

Desta forma, surgirão muitos desafios pedagógicos, principalmente no que se refere à escolha dos itinerários formativos, pois demandará das escolas uma infraestrutura adequada e melhores condições de trabalho aos seus profissionais. A subjetividade envolvida na escolha dos itinerários por parte dos estudantes requer muita atenção por parte das escolas, pois apesar de a proposta da BNCC estabelecer relações dialéticas entre conteúdos disciplinares tendo em vista a compreensão de fenômenos naturais e sociais, o tratamento que conferem à questão educacional e à forma pela qual vai atender ou não às necessidades educacionais dos educandos poderão não ser sanadas somente por meio de uma reforma da matriz curricular do Ensino Médio (Ferretti, 2018).

Em relação à menção das políticas educacionais nas escolas, três gestores de escolas particulares e dois de escolas públicas afirmaram que estas políticas foram citadas nas escolas em que atuavam.

Sim. Elas são mencionadas nas reuniões de... Módulo (Gestor de escola pública 3).

Sim, já foi mencionado por professores... é... pelo diretor da Unidade... pelos outros diretores pedagógicos. E a gente está realmente buscando... adequar a escola a esses novos currículos, essas novas práticas que a BNCC traz para nós (Gestor de escola particular 2).

As reuniões de Módulo (reuniões extraclasse) são momentos de fundamental importância nas escolas para a discussão de propostas pedagógicas, institucionais e questões que se referem ao planejamento pedagógico, de acordo com o estabelecido no Ofício Circular GS nº 002663, de 13 de setembro de 2016 (Minas Gerais, 2016). As horas destinadas às reuniões de módulo são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar em conjunto com outros profissionais da educação que atuam nas instituições escolares.

De acordo com Santos (2010), as reuniões pedagógicas constituem, além de um espaço para a reflexão, um ambiente privilegiado para a discussão e a solução de problemas, que podem surgir no dia a dia das instituições escolares, e o compartilhamento de novas metodologias de ensino.

Entretanto, três gestores de escolas públicas afirmaram que nenhuma menção às políticas educacionais acima citadas para o Ensino Médio foi feita durante a realização de reuniões. Neste caso, estes profissionais da educação não obtiveram nenhuma informação oficial ou direcionamento a respeito destes documentos.

A respeito do recebimento de alguma diretriz, orientação ou solicitação para que a escola se adeque às premissas da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), sete gestores disseram que não receberam nenhum tipo de orientação de como deveriam proceder.

Não. Até o momento a gente não teve nenhuma orientação, nenhuma mudança. [...] Eu percebi que já tem várias escolas tentando se adequar, mas exige um pouco mais realmente de organização (Gestor de escola particular 2).

Um dos gestores relatou que recebeu orientações a respeito destas novas políticas na escola em que atuava.

Sim, sim. A escola segue as orientações da Secretaria Regional de Educação, que por sua vez, segue as orientações da Secretaria de Estado da Educação. Esse percurso normal (Gestor de escola pública 4).

No entanto, quando perguntado a respeito de quais orientações foram recebidas, o gestor não disse com clareza quais seriam essas orientações.

Que se cumpram as leis. Que se cumpra o que está [...] definido nessa legislação [...] de forma gradativa (Gestor de escola pública 4).

Quando os gestores foram indagados sobre a obtenção de informações a respeito da modificação dos currículos de acordo com as orientações da BNCC, todos os cinco gestores das escolas públicas e dois gestores de escolas particulares expuseram que não receberam tais informações.

Um gestor de uma escola particular afirmou que recebeu orientações sobre a modificação dos currículos.

Sim. A partir do ano que vem, nosso primeiro ano do ensino médio vai ser totalmente adequado, a nossa carga horária bem alterada, é... Biologia, Química e Física a carga teve alterada, Português nós aumentamos a carga com a aula de leitura. Aumentamos a carga de Inglês. Tudo adequando à BNCC. E os itinerários, a gente não vai trabalhar com os itinerários na primeira série do médio. Só a partir do segundo, só quando este primeiro estiver na segunda série, que vai ser em 2021 (Gestor de escola particular 1).

As escolas particulares sempre mostraram certa autonomia para a elaboração de seu projeto pedagógico e o estabelecimento de conteúdos que compõem os currículos. No entanto, assim como as escolas públicas, com a nova BNCC há a necessidade de atentar para os objetivos e a forma como as escolas irão desenvolver as competências e habilidades dos seus estudantes.

Observou-se que, de um modo geral, havia uma falta de conhecimento efetivo a respeito da BNCC e das modificações preconizadas pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) para o Ensino Médio tanto de gestores de escolas públicas quanto de particulares. Os órgãos educacionais talvez ainda não tivessem repassado, até o momento de realização desta pesquisa, formalmente as informações necessárias aos profissionais da educação sobre as mudanças previstas para esta etapa de ensino, além do que esta falta de informação e/ou o desencontro de informações podem gerar insegurança no que se refere ao processo de implementação dessas modificações.

SUGESTÕES DOS GESTORES PARA A ADEQUAÇÃO DAS ESCOLAS ÀS PREMISSAS DA LEI Nº 13.415/2017 E DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO

No que tange às sugestões dos gestores para a proposição de estratégias para adequar as escolas às modificações previstas na Lei n. nº 13.415 (Brasil, 2017) e na BNCC para a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018), dois gestores de escolas públicas e dois de escolas particulares assinalaram que para uma melhor assimilação das novas diretrizes estabelecidas, é necessário que a comunidade escolar em geral tenha pleno conhecimento dessas mudanças:

Olha, a primeira coisa que eu acho que a gente tem que fazer é informar as pessoas. Informar os professores. Porque toda mudança gera resistência. Então as pessoas já geralmente elas colocam defeito, sem saber do que se trata. [...] Então a primeira coisa, eu acho que a gente tem que fazer é [...] Informar, falar da proposta, do espírito da mudança [...] (Gestor de escola particular 2).

Em contrapartida, um dos gestores de uma das escolas públicas destacou que os estudantes devem ser mais bem acomodados, destacando que a escola deve apresentar infraestrutura necessária

para acolhê-los, uma vez que a educação em período integral já não fazia parte da realidade deles e muitos têm uma ocupação ou algum tipo de trabalho remunerado após o período de aula. Este mesmo gestor cita a resistência destes estudantes para estudarem em tempo integral como um exemplo de obstáculo ao sucesso da implementação das modificações previstas para a etapa do Ensino Médio, o que também pode aumentar o índice de evasão da escola.

Outra situação que pode ocorrer, por exemplo, citada por este mesmo gestor é quando o estudante não considera interessante a sua permanência na escola e opta por trabalhar para auxiliar a sua família que não tem condições econômicas suficientes para mantê-lo na escola em período integral. Nessa perspectiva, a organização do Ensino Médio em período integral pode configurar uma prática de exclusão aos menos favorecidos economicamente se não for possível atender às demandas impostas para sua implantação como, por exemplo, planejar como será fornecida a alimentação a estes alunos. Além disso, segundo Ferreira e Santos (2018), “a noção de que o horário integral é eficaz somente funciona quando há uma política de intervenção educacional ativa.”

Dois gestores de escolas públicas e um de uma escola particular alegaram não possuir nenhuma sugestão em relação à adequação das escolas à reforma. Um destes gestores atribuiu a falta de sugestão à ausência de mais conhecimento a respeito das modificações no Ensino Médio.

Eu acho que só vai haver aqui estratégia depois que tiver conhecimento da nova proposta, e até então não é de conhecimento nosso. (Gestor de escola pública 2)

Sendo assim, ressalta-se a importância da ampla divulgação das diretrizes que regem a nova proposta de Ensino Médio para toda comunidade escolar, uma vez que ela será afetada direta ou indiretamente pelas modificações que ocorrerão.

OPINIÕES E PERSPECTIVAS DOS GESTORES SOBRE AS MUDANÇAS PREVISTAS PARA O ENSINO MÉDIO

Os gestores também foram questionados sobre suas opiniões a respeito da reforma. Quatro gestores de escolas públicas e dois de escolas particulares consideraram as modificações no Ensino Médio como algo necessário.

[...] na minha opinião, eu acho que essa parte do currículo onde o aluno pode escolher [...] vai ser muito positivo na vida deles [...] e vai ter um interesse [maior] deles também. Porque muitas vezes eles acham que estudam coisas que nunca mais [vão utilizar] (Gestor de escola pública 5, acréscimo dos autores da pesquisa).

É... eu vejo com muito bons olhos. [...] Porque as pessoas hoje falam assim com relação à BNCC, essas mudanças, falam assim: “Nossa, mas um aluno de Engenharia, ele precisa saber Português e Literatura?” Mas ele vai saber. Ele só não [...] precisa saber de um jeito tão aprofundado. Então é melhor que um aluno que vai fazer Psicologia saiba uma Matemática básica bem feita e com muita solidez, do que ele saber uma Matemática complexa como se

fosse um aluno que fizesse Engenharia, e como ele não tem afinidade com aquilo, ele não saber nada de coisa nenhuma. Nem o básico, nem o complexo [...] (Gestor de escola particular 1).

Notou-se que os gestores concordaram que uma das propostas para a reformulação do Ensino Médio, especificamente a que se refere à escolha por parte dos estudantes em relação a um dos itinerários formativos fornecido pela escola, poderá ser algo atrativo aos educandos, uma vez que eles terão a possibilidade de estudar disciplinas e práticas de acordo com a carreira ou percurso formativo que pretendem seguir.

Ocorre que além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, Miranda e Rech (2018) ressaltam a importância de disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, Artes, Biologia e Física que são relevantes por proporcionarem uma socialização dos saberes universais e contribuir para a formação do pensamento crítico e reflexivo.

“A educação para ser de qualidade, é necessário um currículo rico, com projeto político pedagógico ético que assegure o acesso à ciência, à cultura, capazes de propiciar bases consistentes para a formação do cidadão capaz de exercer sua cidadania plena” (Miranda; Rech, 2018).

Um gestor de uma escola particular expôs que as principais dificuldades para o sucesso da reforma no Ensino Médio são a falta de infraestrutura básica e a preparação técnica do corpo docente para lidar com as novas tecnologias na escola pública.

[...] na minha opinião, realmente, é uma preocupação. Principalmente no que diz respeito à escola pública, em relação a investimento. A minha preocupação com a escola pública é [em relação ao] recurso, que a gente sabe hoje que as escolas estão sucateadas. [Também há] a preparação do corpo docente, porque a gente tem vários exemplos de insucesso de implementações de recursos tecnológicos que não têm efeito, ou pelo menos é implementado e o professor sequer sabe utilizar. Isso tem reflexos gravíssimos [...] (Gestor de escola particular 2, acréscimos dos autores da pesquisa).

Miranda e Rech (2018) ressaltam que entre os fatores que refletem na qualidade do ensino, destacam-se a qualificação e valorização do profissional da educação, bem como a infraestrutura adequada para evolução do aprendizado. Salienta-se que o Ensino Médio no Brasil possui um maior número de estudantes matriculados na rede pública, na qual as condições de infraestrutura geralmente demandam mais atenção e cuidado.

Um gestor de escola particular também revelou certo pessimismo em relação às mudanças propostas para o Ensino Médio em virtude de o país possuir um vasto território com regiões que apresentam características distintas e as dificuldades de implantação de um currículo comum.

Bem, eu acredito de tudo que eu li é muito interessante e é uma ideia extremamente válida para o Ensino Médio. Resta saber se isso não vai ficar só belo no papel. Se nós termos a estrutura necessária para implementar o que a lei determina. [...] Porque cada região tem uma realidade. Então, assim, para que esse projeto tenha sucesso e que seja implementado de uma forma correta em todo o país, deveria haver um estudo regional sobre as realidades educacionais de cada parte do Brasil [...] (Gestor de escola particular 3).

O relato acima expressa a dificuldade da implantação das normas de currículo comum da BNCC em virtude da heterogeneidade do país como sua principal característica.

Do ponto de vista dos seus problemas intrínsecos, a base nacional comum curricular ao apresentar uma tendência eurocêntrica na compreensão dos conhecimentos e culturas compromete a dimensão democrática da educação na medida em que não faz jus à diversidade territorial, cultural, social e humana brasileira, que deve se expressar nas propostas curriculares, uma vez que não se pode formar cidadãos de um país heterogêneo e plural como o Brasil com conteúdos padronizados e únicos para todas as pessoas (ANPEd; ABdC, 2018).

Quando os gestores foram questionados a respeito de suas perspectivas sobre a reforma educacional no Ensino Médio como um todo, os cinco gestores de escolas públicas e um gestor de uma escola particular expressaram que as mudanças assinaladas nos documentos trarão melhorias.

[...] melhoria no aprendizado já que os alunos vão ter a opção de escolher aquilo que [gostam] de fazer. Então, com certeza, vai melhorar muito, vai ter mais interesse, mais participação do aluno dentro da escola (Gestor de escola pública 2, acréscimo dos autores da pesquisa).

Olha, eu tenho uma ótima perspectiva. [...] No sentido de deixar esse aluno mais integrado à escola, mais conectado no Ensino Médio. [...] Então, acho que começar esse direcionamento no Ensino Médio, eu adoro essa ideia, sabe? Eu acho que [...] a gente vai ter muito menos evasão, principalmente na escola pública, né? A escola particular tem menos evasão e a evasão que se tem na escola particular é por outros motivos. Não é o mesmo motivo da escola pública, geralmente. [...] (Gestor de escola particular 1).

Apesar de dois gestores de escolas particulares afirmarem que não têm perspectivas a respeito das modificações propostas para o Ensino Médio, verificou-se um posicionamento favorável dos outros gestores em relação à substituição da organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos que, quando escolhidos pelo estudante, poderão atender às suas expectativas e, conseqüentemente, ser um estímulo para garantir sua permanência na escola. A possibilidade de focar na área de atuação profissional futura também permite, portanto, um melhor preparo para a realização dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No entanto, Marcelino et al. (2019) ressaltam que para as escolas localizadas fora dos grandes centros urbanos, os estudantes, às vezes, não terão a chance de optar pelo itinerário formativo com o qual se identificam, considerando que a organização desta oferta ficará a critério de cada sistema de ensino. Desse modo, eles terão que cursar o que estiver disponível. Ainda, de acordo com os autores, os estudantes que necessitarem ingressar no mundo do trabalho mais cedo e optarem pela área de formação técnica e profissional, não terão acesso às demais áreas de conhecimento. Isso pode aumentar ainda mais o abismo educacional entre ricos, que continuarão seus itinerários formativos visando a Educação Superior, e pobres que, provavelmente, entrarão mais cedo no mercado de trabalho e, para tanto, optarão pela formação técnica e profissional.

Sandri (2017) aponta que a implementação da reforma no Ensino Médio não afetaria tão negativamente a condição dos estudantes de escolas particulares, quanto àqueles de escolas públicas e/ou menos favorecidos, uma vez que escolas particulares que ofertam Ensino Médio, também ofertam

o ensino em tempo integral, além de cursos preparatórios para os processos de seleção de ingresso nas universidades. No contexto da implementação da reforma, as escolas particulares adequarão seus currículos de forma a abordar os conteúdos solicitados nos vestibulares e no ENEM.

Por fim, perguntou-se sobre as consequências destas modificações no sistema educacional como um todo e sobre o Ensino Médio. Apenas um gestor de uma escola pública e outro de uma escola particular apontaram consequências.

O gestor de uma das escolas públicas relatou que tem perspectivas positivas sobre estas consequências.

[...] Nós que trabalhamos na educação pensamos que as ações vão gerar bons resultados. Acredito que vai gerar sim... acredito que vai melhorar. Eu penso que, se bem implementadas, elas vão surtir um efeito melhor do que a gente tem aí nesse momento (Gestor da escola pública 1).

Porém, o gestor de escola particular foi mais pessimista:

Então, eu percebo que o Ensino Médio é o resultado do fracasso da falta de preparo na Educação Básica. A gente trabalha aqui com Fundamental I, II e o Médio. Eu me faço essa pergunta todos os dias: o que leva um aluno do Fundamental I ser um aluno 80% em todas as disciplinas, à medida que ele segue na vida acadêmica, na vida escolar, ele vai esbarrando em algumas barreiras e vai se bloqueando cada vez mais. [...]. Como que as escolas públicas hoje estão investindo realmente na Base? Que isso traz reflexo no Ensino Médio. Por exemplo, uma outra preocupação, os conteúdos que eu vejo aqui hoje, a maior dificuldade que os... os professores, o corpo docente e até mesmo os alunos, pegar o conteúdo e saber como ele serve na prática. Isso é um problema [...]. O conteúdo do Ensino Médio hoje só serve para aprovar [...]. Não consigo entender realmente essas propostas (Gestor de escola particular 2).

Apesar de as visões dos gestores serem contraditórias, uma vez que o gestor de escola particular culpa a insuficiência do ensino básico pela má formação dos estudantes e o gestor da escola pública apresenta uma visão positiva sobre o que as mudanças previstas e suas consequências poderão proporcionar ao Ensino Médio, subentende-se que, se bem empregadas, estas modificações possibilitarão gerar resultados inovadores frente ao atual cenário da educação, principalmente nesta etapa de ensino.

Em relação ao relato do gestor de escola particular 2, Castilho (2017) versa sobre a diluição de áreas de conhecimento, construídas e fundamentadas ao longo da história, o que aprofundará ainda mais os problemas relacionados à formação básica dos estudantes, principalmente no que se refere ao processo de construção de conhecimentos. O Ensino Médio pode acabar se reduzindo a um conjunto de conhecimentos que não apresentam nenhuma relação entre si, no qual um professor de Biologia pode atuar como professor de Química ou de Física, por exemplo. E ainda segundo o autor, os estudantes da escola pública, além de possuírem uma formação básica por vezes deficitária, também poderão ter seu ingresso na universidade comprometido.

Contudo, de acordo com Motta e Frigotto (2017), os dirigentes do Ministério da Educação (MEC) apontam a necessidade da reforma do Ensino Médio como uma medida crucial para aumentar

o desenvolvimento econômico do país, pois o crescimento da educação intensifica a produtividade. Desse modo, os autores apontam que para o Brasil apresentar condições para concorrer com o mercado internacional é necessário:

o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (Motta; Frigotto, 2017).

Conforme Maciel (2019), a educação no Brasil vem demonstrando sinais de esgotamento há muitas décadas e que talvez as mudanças previstas pela Lei 13.415 (Brasil, 2017) não sejam a melhor alternativa. O autor aponta, inclusive, que as alterações podem trazer mais prejuízos que benefícios. Por isso, é importante em um momento de mudanças e adequações aos novos princípios das políticas educacionais que os gestores, junto com os professores e outros profissionais de uma escola, debatam e proponham estratégias para que o processo seja o mais tranquilo possível e traga melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa exploratória foi possível verificar que, apesar do tempo estipulado para a implementação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e da BNCC para a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018), os gestores ainda não possuem um conhecimento efetivo sobre estas mudanças, tampouco receberam qualquer tipo de orientação ou diretriz de um órgão oficial para que pudessem iniciar as modificações e nem apresentaram uma previsão de início das adequações às premissas destas políticas. A expectativa é que esta situação se reverta, uma vez que as escolas têm até o ano de 2021 para implantarem estas mudanças.

Os gestores apontaram que a possibilidade de os estudantes escolherem seus itinerários formativos por meio da orientação da escola pode contribuir para que o Ensino Médio se torne mais atrativo. A própria LDB respalda a flexibilização na oferta dos itinerários formativos pelas escolas, mas enfatiza que elas não precisam necessariamente ofertar todos os itinerários disponíveis. Essa alternativa acaba por possibilitar que a oferta desta etapa de ensino possa se tornar às vezes inconsistente, principalmente em colégios situados em regiões mais carentes. Isso pode conduzir também à dificuldade de acesso ao ensino superior pelo conhecimento insuficiente de outras áreas do saber pelo estudante, uma vez que o domínio de conhecimento a respeito de conteúdos de uma única área do saber pode ser insuficiente para a sua aprovação em vestibulares e/ou no ENEM.

Verificou-se também que serão necessários investimentos para a reorganização dos espaços escolares públicos em virtude de estas escolas funcionarem em mais de um turno, situação que pode

não representar tanta dificuldade para as escolas particulares, por terem à disposição mais recursos financeiros.

Diante dessas modificações previstas para o Ensino Médio, os professores terão que adequar sua atuação às demandas destas mudanças e, para tanto, torna-se necessário ponderar quais são as implicações dessas medidas a curto, médio e longo prazo para os envolvidos, em especial os educandos. É importante também ressaltar a necessidade de colocar em prática propostas de formação continuada para o professor, sua valorização e da escola como espaço de formação educacional e social.

Sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas para ampliar o conhecimento sobre o processo de adequação das escolas às modificações previstas para o Ensino Médio em escolas de outras cidades do estado de Minas Gerais, bem como para averiguar de que forma a Secretaria Estadual de Educação e outros órgãos estarão repassando as diretrizes e acompanhando a execução destas atividades por um lado, e, por outro lado, como os gestores escolares estarão implantando essas modificações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar MAS, Dourado LF (2018). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. In: Aguiar MA, Dourado LF (Orgs). *A BNCC na construção do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Editora: ANPAE, Recife. 59p.
- ANPED (2018). *Exposição de Motivos: BNCC-Ensino Médio*. Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação. Associação Nacional Brasileira de Currículo (ABdC). Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Acesso em 29/11/2019.
- Appolinário F (2006). *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. 2. ed. Editora: Pioneira Thomson Learning, São Paulo. 209p.
- Bald VA, Fassini E (2017). *Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura*. Univates Universidade do Vale do Taquari. Lajeado. 19p. Disponível em <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>. Acesso em 02/03/2019.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil (2017). Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 03/03/2019.


- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 03/03/2019.
- Castilho D (2017). Reforma do Ensino Médio: Desmonte na Educação e Inércia do Enfrentamento Retórico. *Geodiálogos*, 1(4): 9-18. Disponível em: https://geografia.blog.br/gallery/gdn04v01_01.pdf. Acesso em 19/07/2020.
- Corso AM, Soares ST (2014). O Ensino Médio no Brasil: dos Desafios Históricos às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. In: X ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Reunião Científica da ANPED. UDESC, Florianópolis- SC. 19p.
- Ferreira LS, Santos AM (2018). Ensino Médio: Gargalos e Perspectivas. *Revista Augustus*, 23(46): 102-112.
- Ferretti CJ (2018). A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93): 25-42.
- Furtado RS, Silva VVA (2020). A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. *Revista e-Curriculum*, 18(1): 158-179.
- Gibbs G (2009). *Análise de dados qualitativos*. Editora: Artmed, Porto Alegre. 198p.
- Gil AC (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora: Atlas, São Paulo. 200p.
- Maciel CSFS (2019). Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. *Educação & Realidade*, 44(3): 1-27.
- Marcelino et al. (2019). Estado-avaliador e a reforma do Ensino Médio no Brasil: influências e confluências. *Revista do Serviço Público*, 70(1): 103-124.
- Marconi MDA, Lakatos EM (2007). *Fundamentos de Metodologia científica*. 5. ed. Editora: Atlas, São Paulo. 310p.
- Minas Gerais (2016). Secretaria de Estado de Educação. *Ofício circular GS n. 002663/SEE*. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 13 set. 2016. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual n. 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual n. 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em 10/03/2019.
- Ministério da Saúde (2016). *Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 7 de abril de 2016*. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 15/03/2019.

- Miranda MA, Rech MEB (2018). Reforma do ensino médio uma perspectiva de educação integral. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(3): 121-130.
- Motta VC, Frigotto G (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, 38(139): 355-372.
- Sandri S (2017). Reforma do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira docente. *Revista Temas e Matizes*, 11(21): 27-47.
- Santos AGO (2010). Coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas – possibilidades e caminhos. In: *Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac, Recife- PE*. Disponível em http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/034_2010_ap_oral.pdf. Acesso em 20/11/2019.
- Saviani D (2017). O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. *Retratos da Escola*, 10 (19): 379-392.
- Tomaszewski RA (2007). A importância do pré-teste na construção de um repositório analítico. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 12(2):139-149.

A Invisibilidade do tema sexualidade e gênero na vida das pessoas com deficiência

Recebido em: 15/09/2020


Aceito em: 22/09/2020

 10.46420/9786588319307cap4

Isadora Oliveira Serra^{1*} 

Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira² 

Terezinha Teixeira Joca³ 

Marilene Calderaro Munguba⁴ 

INTRODUÇÃO

Com base na experiência das autoras na área de educação inclusiva no Ensino Superior, percebeu-se pouco ou quase nada de publicação científica sobre os temas de sexualidade e gênero relacionados à pessoa com deficiência (PcD), como também uma esquivas das pessoas com deficiência e de seus familiares ao falar sobre a temática, devido à percepção da PcD numa perspectiva infantilizada ou a colocarem no lugar de assexuada. Desse modo, tomamos como ponto de partida um estudo de pesquisa integrativa, realizado anteriormente, pelas autoras, “A pessoa com deficiência e os entrelaces com as questões de gênero e de sexualidade” (Serra et al., 2020), desenvolvido na plataforma Scielo, abordando publicações no período de duas décadas, a partir do novo milênio, o qual revelou haver uma literatura escassa e que adentrar nessa temática pode ser um grande desafio. Constatação que impactou as autoras, pois,

as publicações sobre a temática com a triangulação deficiência, sexualidade e gênero, mostram-se escassas e espaçadas, tendo um espaçamento de meia década entre os anos de 2007 e 2012, posteriormente, passam a surgir um artigo por ano, até que em 2019, surgem dois artigos publicados, no mesmo periódico (Serra et al., 2020).

¹ Psicóloga, pela Universidade de Fortaleza; Membro do Grupo de Estudo Papeando (Con)texto) da Universidade de Fortaleza; Membro associado em formação básica ao Corpo Freudiano Escola de Psicanálise, Seção Fortaleza. Rua João Carvalho, 800, sala 704, CEP 60140-140, Aldeota, Fortaleza, Ceará, Brasil.

² Psicóloga, pela Universidade de Fortaleza; Pós-graduanda em Neuroeducação pelo Centro Universitário Christus; Membro do Grupo de Estudo Papeando (Con)texto) da Universidade de Fortaleza; Psicóloga Social do Instituto Cuca. Rua João Carvalho, 800, sala 704, CEP 60140-140, Aldeota, Fortaleza, Ceará, Brasil.

³ Doutora em Psicologia, pela Universidade Autónoma de Lisboa; Psicóloga, pela Faculdade de Filosofia do Recife; Professora e Coordenadora do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza; Coordenadora do Grupo de Estudo Papeando (Con)texto). Av. Washington Soares, 1321, sala 12, CEP 60811-905, Edson Queiroz, Fortaleza, Ceará, Brasil.

⁴ Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professora Adjunta do Departamento de Letras-Libras e Estudos Surdos da Universidade Federal do Ceará. Av. da Universidade, 2683, Bloco Diretoria CH, CEP 60020-181, Benfica, Fortaleza, Ceará, Brasil.

* Autor de correspondência E-mail: isadoraoserra@gmail.com

A partir de então, foi proposto este ensaio com o objetivo de refletir, de forma articulada, entre os estudos existentes sobre a pessoa com deficiência e a temática de sexualidade e gênero.

E para tal, deve-se compreender os conceitos envolvidos. Então, a deficiência, quando tomada por uma perspectiva biomédica, é percebida a partir de uma falta e de uma condição incapacitante. Desse modo, a pessoa passa a ser vista como alguém que não teria autonomia sobre o seu corpo e, muito menos, desejos. Assim, o modelo educacional a coloca como alguém que necessita de cuidados e proteção. E este foi o modelo dominante por longo período; só a partir da década de 1990, os estudos trouxeram a perspectiva da deficiência com ênfase no social, como assinalam Duque e Ruiz (2018):

o modelo social entende que a origem da deficiência está na sociedade, na medida em que as dificuldades, o isolamento ou o paternalismo enfrentado pela população com deficiência é fruto de uma sociedade que falhou em lhes oferecer uma inclusão real.

Corroboram essa perspectiva Magnabosco e Souza (2019) ao afirmarem que “o modelo social negligencia os impactos que a lesão/deficiência traz para os corpos dos sujeitos por localizar as desvantagens da deficiência nas estruturas sociais que mantêm a desigualdade”.

Nesse sentido, percebe-se que a deficiência se torna tão mais grave quanto maior for a postura da sociedade, que limita a participação da pessoa com deficiência como cidadã capaz de fazer as suas próprias escolhas. A família que segue os ditames sociais e não vê a potencialidade e a autonomia que possa existir no seu integrante com deficiência desenvolve atitudes protetoras que retardam o desenvolvimento do sujeito e o infantilizam. Muitas vezes, tomando-o como alguém desprovido de sexualidade.

O presente texto se caracteriza como ensaio acadêmico, sobre o qual Pereira (2013) argumenta que “(...) necessariamente deve articular pensamento e escrita, enunciando um problema e, em seguida, exercitando o juízo de modo que explore ponderações, posições possíveis e conclusões plausíveis”.

Adotou-se como base para a reflexão neste ensaio, uma pesquisa integrativa realizada pelas autoras em 2020, sob a temática “A pessoa com deficiência e os entrelaces com as questões de gênero e de sexualidade” (Serra et al., 2020).

Assim, enfatizamos que Souza et al. (2010) e Mendes et al. (2008) indicam que a revisão integrativa busca o aprofundamento em um tema específico, a partir do levantamento da produção científica existente, que possibilite o uso de seus resultados na práxis. Desse modo, a partir da constatação da reduzida bibliografia existente e da experiência das autoras com a temática, foi proposta a elaboração deste ensaio com o objetivo de refletir de forma articulada sobre os estudos existentes voltados à pessoa com deficiência e à temática de sexualidade e gênero.

REVISITANDO O ESTUDO ORIGINAL

No estudo original, dos 3927 artigos encontrados na primeira fase ao se buscar a temática pelo descritor “deficiência” foi refinado com emparelhamento “deficiência e sexualidade” na segunda fase que indicou 35 artigos; restaram 9 artigos na terceira fase, a partir da triangulação dos descritores “deficiência, sexualidade e gênero”, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1. Artigos selecionados na pesquisa bibliográfica. Fonte: Serra et al (2020).

Periódico	Título	Autoria	Ano
Rev. Estud. Fem.	Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola	Oltramari, L. C. & Gesser, M.	2019
Rev. Estud. Fem.	Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência	Gomes, R. B., Lopes, P. H., Gesser, M., & Toneli, M. J. F	2019
Sex., Salud Soc.	Norma, integración y desafío. Representaciones masculinas de varones con discapacidad física	Navone, S. L.	2018
Horiz. Antropol.	Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e <i>performance</i> no esporte sob perspectiva crítica	Camargo, W. X., & Kessler, C. S.	2017
Rev. bras. educ. espec. Ciênc. saúde coletiva.	Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento	Dantas, T. C., Silva, J. S. S., & Carvalho, M. E. P.	2014
Physis	Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde	Nicolau, S. M., Schraiber, L. B., & Ayres, J. R. de C. M.	2013
Physis	Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes	Bastos, O. M., & Deslandes, S. F.	2012
Rev. Dep. Psicol.-UFF	A reinvenção da sexualidade masculina na paraplegia adquirida	Silva, L. C. A. da, & Albertini, P.	2007
Rev. Bras. Educ. Espec.	Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva	Cursino, H. M., Rodrigues, O. M. P. R., Maia, A. C. B., & Palamin, M. E. G.	2006

É possível perceber o espaçamento significativo entre uma publicação e outra, indicando que no período de 20 anos, na plataforma Scielo, foram encontrados apenas 9 artigos, sendo que o primeiro estudo publicado, por Cursino et al. (2006), versava sobre a necessidade de orientação sexual para jovens com deficiência auditiva, nos programas de reabilitação. E no ano seguinte, Silva e Albertini (2007) trouxeram a questão da sexualidade masculina e a pessoa com deficiência física, o que foi retomado nos estudos de Navone (2018).

Com um olhar direcionado para a mulher com deficiência, foram encontrados os estudos de Nicolau et al. (2013), Dantas et al. (2014) e Gomes et al. (2019). Já Bastos e Deslandes (2012) trazem o olhar dos pais de pessoas com deficiência mental (termo já não utilizado na atualidade). Após a revisão da literatura, ainda foi percebido que dois dos artigos selecionados na fase 3, a deficiência surge de outra ordem como a falta de testosterona e a questão da sexualidade e gênero no esporte, no estudo de Camargo e Kessler (2017). Como também, o estudo de Oltramari e Gesser (2019) relata sobre um curso de formação para professores sobre gênero e diversidade, mas não abordam a pessoa com deficiência.

A partir do exposto, algo que inquieta as autoras e chama para reflexão é a invisibilidade da sexualidade das pessoas com deficiência, não só nos contextos sociais, assim como na literatura. Como se a pessoa com deficiência fosse desprovida de desejo. Como assinala Foucault (1999): “A lógica do poder sobre o sexo seria a lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de inexistência, de não manifestação, e de mutismo”. E, essa lógica, é muito mais enfática quando se trata da pessoa com deficiência.

A CONFLUÊNCIA COM GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A sexualidade é algo inerente ao ser humano, entretanto, há a tendência de negar a sua existência nas pessoas com deficiência, como assegura Maia (2016): “A Declaração Universal dos Direitos Humanos, incluindo os direitos sexuais, reconhece que os direitos devem ser iguais a todas as pessoas, sem distinção, incluindo as pessoas com deficiências”. Entretanto, o que se percebe é a invisibilidade dessas pessoas quando se trata dessa temática.

Acresce que, em geral, nas mesas de discussão sobre o tema, essas pessoas são eliminadas. E “esse silenciamento ou a reduzida possibilidade de falar sobre suas vidas estão diretamente implicadas com as próprias relações de poder, que historicamente foram legitimando o poder de médicos, pais, professores, psicólogos para dar voz às pessoas com deficiência” (Oliveira; Araújo, 2018).

Essa inexistência do sujeito, imposta pela sociedade, para falar de sua sexualidade e gênero, é percebida em situações em que mulheres grávidas, usuárias de cadeira de rodas, são interpeladas sobre “quem fez isso com elas”, denotando a opinião que para uma dessas mulheres engravidar, só poderia ser consequência de violência sexual. Também se identifica essa inexistência de forma clara na comunicação. Em seus estudos, sobre surdez e sexualidade, Guimarães et al. (2019) enfrentaram dificuldade para entrevistar os sujeitos surdos pela não existência do sinal para palavra sexualidade em Libras e passavam a usar a datilografia. Enquanto, França (2014) aponta para dificuldade de o cego ter as informações sobre os materiais publicados sobre saúde preventiva e doenças sexualmente transmissíveis, por não serem acessíveis em braile ou em áudio. Isso nos remete a pensar sobre o direito

do cidadão, que deixa as pessoas com deficiência em situação de exclusão. Além de não considerar a subjetividade do sujeito PcD.

Rememorando as considerações sobre o modelo biomédico acerca da deficiência, supomos que existem várias formas de compreensão e que deste fator decorrem impactos políticos e sociais. Em sua pesquisa sobre os estudos e feministas vinculados a deficiência, Gomes et al. (2019), apresenta como o modelo biomédico promove opressão sobre esse grupo, facilitando seu estado de vulnerabilidade e estabelecendo condições de vida frágeis e instáveis. Diante da instalação de um padrão normativo de corpo, a pessoa que foge deste arquétipo classifica-se distante daquilo que é aceitável pela sociedade. E para além do corpo em si, esse modelo também indica um tipo de reação sexual normal, o que produz uma ideia de assexualidade sobre a pessoa com deficiência, tornando sua liberdade restringida, e seus direitos vetados sobre sua autonomia sexual e reprodutiva. Neste sentido Gomes et al. (2019) afirmam,

Outra contribuição se refere à preocupação em tornar as vidas não normativas mais inteligíveis, especialmente as das mulheres com deficiência que sofrem uma dupla condição de opressão e vulnerabilidade. A defesa da deficiência como categoria de análise também se apresenta como uma contribuição com um importante potencial analítico e político.

Continuando as considerações do aspecto do corpo social normativo, Silva e Albertine (2007) realizaram um trabalho refletindo sobre a sexualidade masculina no caso da paraplegia adquirida. Ainda se tratando do formato biomédico, os autores afirmam que ao se atentar para a deficiência, encontra-se a ideia de um corpo “danoso ou anormal” em sua estrutura e funções, o que refere de forma enfática à incapacidade do sujeito. Entretanto, ao ponderar sobre a pessoa com deficiência adquirida, para além de questões corporais, os autores se pronunciam sobre as sequelas psicológicas que repercutem em sua realidade, que podem aludir dois momentos diferentes de enfrentamento, um voltado para o processo de início e aceitação de um novo movimento de vida, e outro relacionado à comparações com o outro ou consigo mesmo antes do acontecimento da deficiência. De acordo com Silva e Albertine (2007) *apud* Moor (1973),

Mais especificamente sobre as deficiências adquiridas, Moor (1973) destaca dois aspectos: o primeiro diz respeito ao momento de sua instalação, que pode impedir ou frustrar projetos típicos da idade que se vive; o segundo coloca a questão de para quem se é pessoa com deficiência, se para os outros ou para si mesmo, assinalando que diferente de uma deficiência congênita, em que o indivíduo cresce e se desenvolve lidando com seus efeitos, as pessoas com deficiências adquiridas podem comparar-se consigo mesmo em dois momentos distintos, gerando sentimentos de menos valia.

Ao abordar o tema da sexualidade de pessoas com deficiência, Navone (2018) aponta para a relação do sistema capitalista que transforma o corpo com deficiência ou em produto de consumo ou em consumidor, isto é, tornando-lhe um exemplo de vida para vender livros de autoajuda, por exemplo, ou lhe medicalizando cada vez mais com o intuito de lhe “consertar”.

Já Dantas et al. (2014) abordam essa temática a partir dos papéis de gênero e de concepções antiquadas acerca da pessoa com deficiência. As autoras demonstram os efeitos ainda mais danosos do patriarcado sobre as mulheres com deficiência, enfatizando essa dupla vulnerabilidade marcada, tanto pelo sexismo institucionalizado que gera subordinação e opressão, quanto pelo capacitismo que desvaloriza e exclui as pessoas com deficiência.

Ainda há na sociedade, de forma geral, uma concepção arraigada sobre a PcD como eternamente inocente e dependente, incapaz de ter controle sobre as escolhas que dizem respeito a sua própria vida. Deste modo, as pessoas com deficiência muitas vezes têm sua história de vida limitada “à voz de autorização de seus responsáveis” (Dantas et al., 2014). A superproteção de pais, responsáveis ou cuidadores de PcD contribui para a ausência de autonomia e participação social dessas pessoas. Dantas et al. (2014) ressaltam a relevância do empoderamento das PcD porque as torna responsáveis pelas escolhas e decisões que tomam em suas vidas.

No estudo de Bastos e Deslandes (2012) pode-se observar nas narrativas de pais/responsáveis de jovens com deficiência intelectual que o viés de gênero e a influência da religião atuam de modo negativo no que diz respeito à aceitação e compreensão das expressões de sexualidade desses jovens. Alguns dos pais entrevistados revelaram reprimir os filhos por se masturbarem; uma mãe relatou práticas mais severas como agressão física.

Grande parte da população brasileira é religiosa, e sabe-se que muitas religiões detêm valores cobertos de preconceito em relação à sexualidade. Além disso, as pessoas com deficiência geralmente estão sob constante supervisão de responsáveis/cuidadores e possuem menos privacidade; este fato pode contribuir para “maior visibilidade de seu comportamento sexual” (Bastos; Deslandes, 2012). Em síntese, percebe-se que, de acordo com o senso comum, a sexualidade das PcD é definida de forma extrema: ou são anjos, puros e inocentes, ou são feras, hiperssexuais e perversos.

Em seu programa de orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva, Cursino et al. (2006) perceberam que esses jovens demonstravam “dificuldades em lidar com questões práticas do cotidiano”, por exemplo, assuntos como relacionamentos amorosos, típicos da faixa etária, e a habilidade de diferenciar o que é público e o que deve ser privado, algo que é importante para a convivência em sociedade. Segundo as autoras, isso se dá devido à insuficiência de informações e ausência de espaço para discutir e refletir acerca dessas e outras questões de importância para todos os cidadãos. Frequentemente, pessoas com deficiência não têm à disposição na família, escola ou organizações outras pessoas dispostas a esclarecer dúvidas e abordar temas comuns, porém fundamentais, como privacidade, afetividade, relação sexual, entre outros (Cursino et al., 2006).

Assim, as pessoas com deficiência podem ser prejudicadas de duas maneiras, que merecem bastante atenção: primeiro, por serem privadas de vivenciar experiências como relacionamentos

amorosos, relação sexual, maternidade/paternidade, além de outras questões como escolarização, entrar no mundo do trabalho e buscar independência - todas experiências que podem trazer satisfação; e, em segundo lugar, por ficarem desinformadas acerca de relacionamentos afetivos, orientações sexuais, fantasias sexuais, e também desprotegidas em relação a formas de prevenir gravidez, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), e abuso sexual, por exemplo (Cursino et al., 2006).

Ao refletirmos sobre as equipes inter e transdisciplinares que acompanham essas pessoas e suas famílias, voltamo-nos para a formação desses profissionais. Segundo Silva (2016) a ausência de disciplinas sobre sexualidade em cursos de graduação da área da saúde, incluindo terapia ocupacional, representa uma falha na formação profissional que produz como consequências comportamentos que geram desconforto entre profissional e paciente, devido à dificuldade de tratar desse assunto de forma natural, sem fundamento em tabus ou crenças discriminatórias do senso comum. Além disso, Silva (2016) reflete acerca do olhar biopsicossocial sobre o sujeito, enfatizando a atenção do profissional para o contexto cultural, social etc. A autora afirma, ainda, que a escassez de informação sobre o tema pode influenciar o comportamento dos profissionais no sentido de que eles sequer abordam o tópico da sexualidade de seus pacientes, negligenciando a importância desse aspecto na vida das pessoas (Silva, 2016).

Por outro lado, em seu estudo sobre intervenção de profissionais de terapia ocupacional no desempenho ocupacional na sexualidade de pessoas com lesão medular, Almeida et al. (2018) afirmam que “as alterações orgânicas não devem inibir a continuidade das atividades inerentes ao sujeito, tais como a sexualidade”; sugerem, ainda, que os profissionais de saúde devem compreender a sexualidade como algo que não só se estende para além do comportamento biológico, mas também que é um processo natural aos indivíduos sem distinção: “o ato sexual é definido como algo relacionado à fisiologia, contudo, a sexualidade representa o ser humano em sua plenitude”. Desta maneira, observa-se alguns esforços para que o tema da sexualidade das pessoas com deficiência seja tratado como um direito o qual deveria ser igual para todas as pessoas.

A Psicologia vem se aproximando dos Direitos Humanos e inserindo-se nas políticas públicas para que amplie a sua visão clínica para uma dimensão mais social e possa atender a uma gama de pessoas, que se encontram marginalizadas dos espaços clínicos em decorrência do pouco conhecimento das especificidades das pessoas com deficiência, seus desejos e direitos. Os profissionais, aos poucos, começam a deixar a perspectiva biomédica e de reabilitação e passam a reconhecer a importância de trazer a relevância de uma visão que ponha o foco na forma de constituição da subjetividade dessas pessoas.

Identificamos que os terapeutas ocupacionais, na sua formação, considerando o modelo social da deficiência, têm ressignificado a abordagem da sexualidade e o exercício dela, como um dos seus

objetivos de prática profissional. Tanto no acompanhamento da PcD como de suas famílias, a escuta, a orientação, e até mesmo a discussão de estratégias para fomentar a expressão da sexualidade (incluindo as questões de gênero), de forma natural, como uma das atividades cotidianas. Além de se voltar para a Terapia Ocupacional Social que tem foco nas relações sociais interpessoais e funcionalidade e participação social, assim como na intersectorialidade na vivência das políticas públicas.

Com essa visão diferenciada de ambos profissionais (psicólogos e terapeutas ocupacionais), torna-se possível uma práxis que considere a PcD em sua potencialidade e subjetividade, com possibilidades de escolhas e desenvolva a sua autonomia em seu projeto de vida e que possa reconhecer as questões de gênero e sexualidade como as pessoas que não trazem o estigma da deficiência.

Defendemos, portanto, a demanda de, na formação de profissionais que têm o privilégio de acompanhar essas pessoas e suas famílias, seja enfatizado um processo de sensibilização e aporte teórico sobre a desmistificação da temática e reduzir a invisibilidade do tema sexualidade e gênero na vida das pessoas com deficiência, com vistas a contribuir para tornar essas pessoas visíveis na sua completude. Isso pode fomentar mudanças significativas voltadas à promoção de seu empoderamento e consequente exercício da sua cidadania com plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Almeida S, Souza RF, Zanona AF (2018). Intervenção da terapia ocupacional no desempenho ocupacional na sexualidade de pessoas com lesão medular: relato de caso. *Revista Ocupación Humana*, 18(1): 50-64.
- Bastos OM, Deslandes SF (2012). Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 22(3): 1031-1046
- Camargo WX, Kessler CS (2017). Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica. *Horizontes Antropológicos*, 23(47): 191-225.
- Cursino HM, Rodrigues OMPR, Maia ACB, Palamin MEG (2006). Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1): 29-48.
- Dantas TC, Silva JSS, Carvalho MEP (2014). Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4): 555-568.
- Duque JAP, Ruiz AL (2018). Intersecciones de género y discapacidad. La inclusión laboral de mujeres con discapacidad. *Sociedad y Economía*, 35: 158-177.
- França DNO (2014). Direitos sexuais, políticas públicas e educação sexual no discurso de pessoas com cegueira. *Revista Bioética*, 22(1): 126-133.


- Gomes RB, Lopes PH, Gesser M, Toneli MJF (2019). Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, 27(1): 1-12.
- Guimarães VMA, Santos F, Santos BFS, Silva JP (2019). Surdez e sexualidade: uma análise a partir das representações sociais de universitários surdos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(2): 387-405.
- Foucault M (1999). *História da sexualidade: a vontade de saber*. v.1. 13a ed.; Tradução Costa MT Albuquerque JAG. Rio de Janeiro: Graal.
- Magnabosco MB, Souza LL (2019). Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. *Revista Estudos Feministas*, 27(2).
- Maia ACB (2016). Vivência da sexualidade a partir do relato de pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, 21(1): 77-88.
- Mendes KDS, Silveira RCCP, Galvão CM (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(4): 758-764.
- Navone SL (2018). Norma, integración y desafío: representaciones masculinas de varones con discapacidad física. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Rio de Janeiro*, 29: 75-98.
- Nicolau SM, Schraiber LB, Ayres JRCM (2013). Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. *Ciências e saúde coletiva*, 18(3): 863-872.
- Oliveira AFTM, Araújo CM (2018) “Mãe é down”: a sexualidade da pessoa com deficiência na trama discursiva da Revista Época. *Revista Educação Especial*, 31(60): 215-228.
- Oltramari LC, Gesser M (2019). Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. *Revista Estudos Feministas*, 27(3): 1-14.
- Pereira MV (2013). Escritura acadêmica: del excesivo al razonable. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52): 213-244.
- Serra IO, Joca TT, Oliveira ARMN, Munguba MC (2020). A pessoa com deficiência e os entrelaces com as questões de gênero e de sexualidade. *Research, Society and Development*, 9(8): e728986157.
- Silva LCA, Albertini P (2007). A reinvenção da sexualidade masculina na paraplegia adquirida. *Revista do Departamento de Psicologia*. 19(1): 37-48.
- Silva TM (2016). *Sexualidade e deficiência: o que terapeutas ocupacionais produzem sobre isso?*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade de Brasília.
- Souza MT, Silva MD, Carvalho R (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, 8(1): 102-106.

Formação inicial de professores: concepções pedagógicas progressistas e aplicacionistas e a identidade docente

Recebido em: 16/09/2020

Aceito em: 22/09/2020

 10.46420/9786588319307cap5

Cleide Pereira dos Anjos^{1*} 

INTRODUÇÃO

Dentre as propostas didático-pedagógicas para a formação docente, compreendemos que existem propostas tidas como progressistas e propostas mais conservadoras, com ênfase na racionalidade técnica de reduzida amplitude política e pedagógica, chamadas de modelos aplicacionistas. Dentre as discussões mais progressistas, faz-se necessário compreender quais são os limites e as possibilidades dos currículos de formação docente em todo o país se efetivarem, em relação à implantação de programas e projetos que elevem a qualidade dos cursos de formação inicial docente e que propiciem o exercício da cidadania e da ação política emancipatória. E, assim, possam contribuir para a construção de uma identidade docente, que se direciona para projetos políticos de transformação da sociedade.

O avanço das legislações referente à formação inicial de professores não pode ser considerado como suficiente para que possamos construir um processo de formação docente que considere os diferentes saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pública. As concepções progressistas propõem que voltemos os nossos olhares e estudos para as experiências de ensino desenvolvidas em sala de aula, bem como, nos diferentes cursos de formação docente. Ao passo que as concepções aplicacionistas propõem a aplicação direta do conteúdo aos alunos. Para tanto, basta que o professor domine os conhecimentos da sua área de sua formação.

Assim, é preciso compreender e pesquisar os diferentes movimentos da realidade educacional do país, nas suas diferentes regiões, além de dialogar com importantes pesquisadores que analisam os saberes da experiência e aqueles de natureza didático-científico, bem como desenvolver investigação científica acerca dos sujeitos envolvidos em diferentes contextos educacionais. E, deste modo, avançar

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

* Autor de correspondência E-mail: anjoscm@unifesspa.edu.br

na elaboração de conhecimentos, práticas e processos que visam produzir saberes acerca da licenciatura. Ao contrário das propostas progressistas, o que vem ocorrendo nos cursos de formação docente é a oferta de cursos aligeirados, desconsiderando todos os estudos e pesquisas construídos até aqui, e este fenômeno ocorre, em especial com a oferta da licenciatura via educação à distância (EAD), onde, a oferta do curso está basicamente centrada no ensino, sem ofertar a pesquisa e a extensão e na transmissão de conteúdos. Não negamos os avanços tecnológicos, em relação à EAD, que podem e devem ser utilizados na oferta de cursos de licenciatura, no entanto, acreditamos que a oferta de formação inicial de professores requer mais empenho em termos de conhecimentos e experiências na formação do egresso do curso, em especial, no que se refere, à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da necessária construção da práxis pedagógica.

De acordo com Chauí (2003):

A docência é pensada como habilitação rápida para graduandos que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis, ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência e formação.

A formação de professores, como objeto de estudo e pesquisa, ainda ocupa um lugar secundário no âmbito das universidades, apesar de todos os avanços, da mesma maneira que os cursos de licenciatura, tidos muitas vezes como cursos destinados aos estudantes de baixa renda e vistos pela sociedade, de forma preconceituosa, como de reduzida bagagem cultural, e sem compromisso com a formação acadêmica. No entanto, é preciso formar professores e estes se tornam cada dia mais imprescindíveis na sociedade. Em nosso entendimento, um dos maiores entraves presentes na formação de professores, diz respeito, às dificuldades de se estabelecer a relação teoria/prática no âmbito da formação dos egressos dos cursos de licenciatura. E, há poucas pesquisas e programas de formação docente que tem por meta construir um processo de promover a relação teoria/prática na formação dos egressos dos cursos de licenciatura, para que possamos obter referências teóricas e práticas sobre como proceder para realizar tal intento, no entanto, deixamos claro que entendemos que a práxis pedagógica e um exercício, exercício este que tem que ser estabelecido a partir de experiências localizadas e a extensão universitária tem e terá um papel fundamental nestas experiências pedagógicas. Estabelecer programas e currículos de formação de professores, alicerçados em projetos de ação-reflexão-ação, no interior das universidades públicas e em escolas de aplicação ou até mesmo da rede pública, ou seja, do exercício efetivo de práxis pedagógica, significa promover as inovações necessárias e criativas ao exercício docente, e processos de mudança e emancipação, considerando as singularidades de cada instituição de ensino, neste sentido:

[...] problemas entorno da práxis: que é; sua unidade com a teoria; a práxis criadora e a reiterativa; a espontânea e a reflexiva e sua mescla para alcançar êxito. Costuma ocorrer que a

práxis revolucionária espontânea tem uma baixa ou ínfima consciência do que socialmente quer e deve ser, ou é tão reiterativa que pode derrocar-se com relativa facilidade. A práxis é crítica da realidade, e autocrítica, porque não existem privilegiados juizes do conhecimento, e a crítica trabalha em conjunção com o comportamento preventivo cheio de valores e consciência de classe.

A práxis pedagógica está além da prática ou da sua simples junção com a teoria, ela é principalmente, a busca do movimento criativo da história onde os seres humanos podem criar construir os ideais emancipatórios, a partir do movimento do conhecimento científico, indo além da sua unidade com a teoria. E criação e emancipação de classe. Identificamos nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de 2015 e, posteriormente, em 2019, a exigência de que nas disciplinas dos cursos de graduação, offerte-se uma carga horária, destinada à extensão universitária. As atividades de extensão visam estabelecer um diálogo com a realidade em que as instituições estejam envolvidas, exercitar a relação teoria e prática e ofertar aos graduandos o contato com o mundo do trabalho e das comunidades. Dentro dos estudos de Sánchez Vasquez (1980), sobre a práxis pedagógica, entende-se que:

E como se isso fosse pouco, a história das ciências e das técnicas brotam de práticas de base, seja na física, na química, nas matemáticas ou na engenharia. A prática amplia os horizontes teóricos (os descobrimentos das forças produtivas caem sob o controle do intelecto), sem que se reconheça sua origem. Não só aporta critérios de validade, mas também fundamentos e novos aspectos e soluções de um que fazer, e até meios ou instrumentos inovadores. É certo que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Não são idênticas: não sempre a segunda torna-se teórica; tampouco a primazia da prática dissolve a teoria: às vezes a teoria adianta-se à prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas.

A práxis pedagógica é a atividade prática adequada a fins de mudança, de superação de uma realidade para se construir outra realidade, num movimento constante de ação-reflexão-ação, certos de que em educação e num processo de aprendizagem, de construção do conhecimento, não há verdades absolutas, verdades prontas e acabadas, mas sim um constante movimento do devir histórico, como preconizava Paulo Freire, ao apresentar a sua obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), além do necessário conteúdo político para entendimento da realidade. Entendimento este que propicia a ampliação dos conhecimentos e a consciência de classe. A práxis pedagógica é uma ação prática para mudar algo que desejamos que seja mudado.

Em sua acepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A práxis revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Este ser-estar em uma situação provoca suas reações mais ou menos revolucionárias ou, ao contrário, adaptadas a um status quo. Se o comportamento histórico não é previsível, deve sim explicar por que e como arraigam os projetos coletivos (Sánchez Vasquez, 1980).

Formação demanda investimentos, desenvolvimento de programas e tempo para amadurecer ideias e projetos, além do necessário estudo da realidade educacional a partir do chão da escola, ou seja,

da sala de aula, com destaque para a escola pública, a escola, que em nosso entendimento, é a escola, a que têm acesso os filhos do trabalhador no Brasil, ou seja, as classes populares. A elevação da qualidade de ensino terá que partir da sala de aula. Compreendemos que as políticas públicas oficiais, instituem aos cursos de formação de professores, a concepção pragmática de formação, como uma de suas principais bases teóricas. Não se trata simplesmente de dominar conteúdos específicos, de natureza científico-cultural, há uma complexa gama de conhecimentos num determinado contexto sociocultural, sejam eles os saberes da experiência, os curriculares, os pedagógicos, os saberes acadêmicos, em diálogo constante com a dinâmica de vida dos sujeitos, por isso:

[...] Não se trata de pensar um curso de formação docente no qual cada disciplina apresente “receitas” de como ensinar determinado conteúdo. O ensino-aprendizagem não é exercício de lógica formal, abstrata, mas se dá na relação cotidiana e concreta entre alunos, professores e a realidade. Trata-se, portanto, de pensar em um curso de formação docente que possibilite o contato cotidiano com este contexto e daí reafirmamos a importância de pensar a condição espacial como princípio nos cursos de formação de professores, seja de Geografia ou qualquer outra área (Girroto; Mormul, 2016).

As pesquisas desenvolvidas por Tardif (2010) propõem romper com uma concepção de formação docente que limita a prática do professor a uma atividade meramente técnica, como se esta, fosse externa ao sujeito que a executa. Na direção contrária a esta concepção, Tardif (2010) aponta que o saber docente se constitui e nele se reconstrói em diversos momentos de formação inicial e prática profissional, constituindo-se a partir de reflexões sobre e na prática, contextualizada e situada (Girroto; Mormul, 2016). A prática pedagógica, centrada no cotidiano da escola, com todas as suas demandas, é sabidamente, geradora de saberes, sendo que a profissão docente é uma ação essencialmente humana, constituída de interações humanas. Além do que, a pessoa do professor, também se constitui em importante elemento de reflexão crítica na formação docente.

Naquilo que Nóvoa (2009) conceitua como relação entre profissionalidade e personalidade docente:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (Nóvoa, 2009).

O que as pesquisas sobre os saberes profissionais mostram é que eles são fortemente personalizados, ou seja, raramente se trata de saberes formalizados ou objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, o que torna difícil dissociá-los de pessoas, de suas experiências e situações de trabalho (Tardif, 2010). São construídos no exercício diário da profissão, na sala de aula, dentro das instituições de ensino.

O que Tardif (2010) aponta e que vai na mesma direção das considerações feitas por Larrosa (2002) é o sentido formativo destes saberes, que mudam profundamente os sujeitos que os produzem.

Por isso, a reflexão sobre e na prática pedagógica, devidamente contextualizada sobre aquilo que nos acontece, em todas as experiências formativas no chão da sala de aula, nos estágios supervisionados, nas organizações políticas ou nas discussões e debates na universidade e nos grupos de pesquisa, precisa ser amplamente investigada na formação docente e comporem a formação do professor crítico-reflexivo. Há que se entender e compreender o teor formativo destes saberes, sendo que a escola poderia mediar este processo formativo. Esta concepção vai ao encontro das pesquisas de Azanha (2004), no que refere às políticas de formação de professores. Segundo o autor:

As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (Azanha, 2004).

No entanto, em suas pesquisas sobre currículos de formação de professores, Tardif (2010) constatou que tal amplitude ainda não tem sido levada em consideração, visto a recorrência de um modelo de formação ao qual denominou de aplicacionista (Girrotto; Mormul, 2016). Sobre o modelo aplicacionista, podemos afirmar que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (Tardif, 2010).

Os professores não estão sendo simplesmente proletarizados, as mudanças nas relações trabalhistas e o que se espera de desempenho profissional, em exercício, sofrem modificações diante de um quadro denominado pelos estudiosos críticos, que as denomina de pejotização do trabalho docente, constatamos que a relação teoria/prática tem tido pouca atenção e, observamos também investimentos mínimos no exercício da práxis pedagógica, que poderia contribuir como método de formação acadêmica, tanto, para refletir sobre práticas pedagógicas em andamento, como para problematizar a ação docente *in locu*, a fim de refletir sobre a realidade cotidiana docente, bem como no desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação em educação que sejam adequados aos objetivos propostos de mudança social e que contribuam para pensarmos a ação docente, como uma ação intelectualizada, onde o professor é concebido como um intelectual, um intelectual transformador. Assim, torna-se bem claro que:

A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica. Além disso, a tendência de reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordem de outros dentro da burocracia escolar, ao nível de um técnico especializado, é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais; um problema marcado pela divisão continuada do

trabalho social e intelectual pela crescente tendência opressiva para o gerenciamento e a administração da vida diária (Giroux, 1997).

Segundo Contreras (2002) a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir os efeitos ou resultados desejados. E, assim, compromete-se a autonomia do professor, impossibilitando-o de construir uma autonomia intelectual sobre a sua prática, sendo que o mesmo, pela própria natureza da sua função, constitui-se como autor e ator do seu trabalho cotidiano (Pimenta, 1999), além do que é ineficiente em relação ao atendimento das demandas da realidade pedagógica de uma sala de aula real, tanto daquelas localizadas nos centros, bem como nas periferias urbanas, áreas de assentamento da reforma agrária, comunidades quilombolas e aldeias indígenas. Excluídos do poder de decisão sobre o seu objeto de trabalho, sobre como participar das políticas públicas de currículo, das políticas de avaliações locais, nacionais e internacionais, dos conteúdos e das políticas de gestão das unidades escolares, os professores tornam-se técnicos, especialistas em determinado conhecimento. Torna-se incapaz de ser sujeito de sua vida, de se comportar enquanto construtor de sua própria identidade pessoal e profissional e de propor um projeto social (Girroto; Mormul, 2016).

[...] Esta perda da autonomia traz significados profundos, uma vez que em sua base se encontra um projeto de formação docente e de educação que reproduz as condições de legitimidade do discurso competente e que aprofunda o processo de desmonte da educação pública, cada vez mais entregue a consultores privados, concebidos, pelo *status quo* como aqueles capazes de produzir resultados (quantitativos) vão valorizados por tal discurso (Girroto; Mormul, 2016).

Tal interdição também pode ser percebida na apropriação, feita pelos especialistas competentes (Chauí, 2007), dos conhecimentos tidos como necessários a esta formação. Segundo Nóvoa (2009), tal situação tem produzido um excesso de discursos e uma pobreza de práticas e dificuldades de construção de um projeto de formação docente que reconheça e possibilite a participação de diferentes sujeitos e saberes. No modelo aplicacionista, despreza-se o contexto da produção dos conhecimentos, prioriza-se a dimensão teórica do conhecimento e a capacidade do futuro professor em transmiti-los. E por isso reforça-se a posição do professor universitário e do seu saber como principais sujeitos na formação docente entre escola e universidade neste processo formativo (Girroto; Mormul, 2016). Por isso, a ênfase excessiva dada aos saberes acadêmicos/disciplinares desconectados das práticas profissionais do professor, como se os mesmos fossem suficientes para a formação docente.

O currículo (Goodson, 2001; Apple, 2006) não pode ser compreendido como um mero instrumento racional de planejamento e organização. É, antes, campo de lutas e disputas que envolvem concepções diversas, políticas, filosóficas, ética, etc. que pressupõe a construção de um modelo de sociedade. Pressupõe-se, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos de uma

determinada formação intelectual, de um sujeito. Sem esta discussão, a escolha dos conteúdos, saberes e práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias (Silva, 2013). Esta discussão curricular precisa ser pautada em debates que envolvam os diferentes sujeitos da educação e não se restringir apenas ao ambiente universitário. Esta restrição explicitará novamente em uma concepção de que a formação de professores é monopólio da universidade e dos especialistas competentes e que, portanto, só é legítimo o conhecimento por eles desenvolvido.

Legitima-se a divisão social e intelectual do trabalho, a partir da ideia de que a universidade é o lugar da construção de teoria, enquanto a escola da realização da prática. Esta concepção traz sérias implicações para se pensar a educação e a formação docente, bem como um projeto de sociedade emancipatória. Pauta-se na alienação social, política e espacial, no qual apenas alguns e, no caso aqui, algumas universidades públicas, se colocam no lugar de produtores de conhecimento, frente ao restante dos sujeitos sociais que não tem como investir em pesquisas de ponta (Girroto; Mormul, 2016). Consta-se que o modelo aplicacionista de formação de professores predomina num contexto sociopolítico em que prevalece apenas uma lógica, que é a lógica de mercado, e um único pensamento político e econômico, que é o neoliberal.

A seguir apresentamos algumas considerações sobre formação inicial de professores e as inovações em relação às tecnologias da informação e da comunicação (TICs), sobre a oferta de Educação à Distância (EAD), com grande destaque para as licenciaturas o que demonstra ainda mais o avanço das concepções aplicacionistas na formação de professores, com amplo discurso de práticas neotecnicistas de formação inicial docente, com ênfase na aplicação de receitas prontas, desconsiderando a função intelectual do docente.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

No Brasil, a inserção das inovações em relação às tecnologias, foi iniciado em 1987 sob a liderança da Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que promoveu a interligação em centros de pesquisas de 14 estados, embora ainda em caráter acadêmico (Oliveira, 2007), com o uso de computadores e internet. E, a partir deste processo, é que se iniciou um movimento de oferta de cursos de formação, nas mais diversas áreas do conhecimento, via educação à distância (EAD). Entre estes cursos, ofertaram-se com uma escala bastante ampla cursos de licenciaturas nas mais diversas áreas do conhecimento. Embora haja bastante crítica à esta modalidade de ensino vem alcançando os mais longínquos lugares do Brasil.

De fato, é certo afirmar que, conforme Prado (2006), as tecnologias se fazem presentes nas atividades diárias humanas desde os primórdios, quando o homem passou a inventar instrumentos para facilitar a caça, garantindo, assim, a sua sobrevivência. O mesmo também pode ser vislumbrado na esfera educacional. A oferta de EAD faz-se necessária num mundo mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação, e em um país de dimensões continentais, e num contexto de intensa competitividade entre as nações, acirradas pela globalização da economia. No entanto, há questionamentos que enfatizam o caráter tecnicista da formação, esvaziamento das licenciaturas e uma formação onde há predominância da oferta dos saberes acadêmicos em detrimento da pesquisa, da extensão e, até mesmo, dos estágios, com atividades formatadas apenas dentro do exercício técnico da profissão docente em sala de aula. A formação, em muitos casos, dá-se de forma aligeirada, sem qualquer aprofundamento, centrada apenas nos saberes acadêmicos, com predominância dos aspectos relacionados à oferta de conteúdos.

Verifica-se na maior parte das escolas públicas brasileiras a inexistência de laboratórios de informática que sejam adequados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e projetos de aprendizagem de modo interdisciplinar, através da educação à distância e do uso de tecnologias que possibilitem as metodologias ativas no processo de ensino/aprendizagem. Discute-se nos grupos de pesquisa que tratam das novas tecnologias da informação e da comunicação e formação docente, a necessidade contemporânea de pensarmos na inserção das redes de aprendizagem nas escolas públicas, dispensando assim os laboratórios, a partir do uso de *smartphones* e *notebooks* conectados à rede de *wi fi*. Quando há oferta de laboratórios nas escolas, quase sempre se fazem presente máquinas obsoletas e sem manutenção ou apoio técnico e frente às inovações eles já não são mais necessários, as tecnologias de redes de aprendizagem podem substituí-los.

Entretanto, Almeida (1988) afirma que é importante usar TICs a partir de uma perspectiva de educação voltada para a emancipação humana, com compromisso, criatividade e competência, pois se faz necessário que os profissionais da educação participem ativamente das propostas de formação docente, a partir do uso destas tecnologias e também que apresentem suas propostas de práticas pedagógicas, exercendo assim a sua função de ativos intelectuais da cultura e da ciência.

A internet torna-se, gradativamente, um meio comum de trocas de informações, de acesso de especialistas para pesquisas, de crianças e jovens, de formação de equipes de trabalho, de construção de relações de amizade, independente da distância geográfica e da oferta de educação à distância e do fluxo de informações no mundo do trabalho, o que fortalece o processo de globalização da economia em curso e as ações dos organismos internacionais, como a ONU e os seus órgãos para a infância, educação e cultura em escala mundial. Pessoas de diferentes lugares podem se comunicar em fração de segundos. Diferente das tecnologias surgidas em anos anteriores, à internet rompe não só as barreiras

geográficas, de tempo e espaço, permitindo que as informações ocorram em tempo real e que este novo cenário social, tecnológico e cultural, esteja cada vez mais familiar para a grande maioria das pessoas no mundo (Santos, 1998).

Como exemplo de inovações tecnológicas no âmbito do ensino, a partir de 1994, houve a expansão da *internet* nas Instituições de Ensino superior (IES). As universidades brasileiras começaram a ofertar cursos superiores à distância e a utilizar as TICs com maior frequência. Desde então, a EAD criou um mercado amplo e sem precedentes cujas fronteiras, cada vez mais, tendem para o infinito. Com a Pandemia (COVID-19/OMS/2020), o ensino remoto, passou a ser uma realidade em muitos lugares em escala mundial e as desigualdades sociais e a exclusão digital também se tornaram mais visíveis aos olhos da sociedade, nos países em desenvolvimento.

Segundo Tajra (2008) é preciso que os educadores pensem e reconstruam o saber, num momento histórico em que o conhecimento se tornou a principal força propulsora de produção de mercadorias, das relações sociais e processos formativos e de gestão pública dos desafios mundiais em termos de pandemias, fome e produção do conhecimento e, também de emancipação social. Assim, considera-se que estamos passando por grandes transformações tecnológicas e com isto estão sendo modificados os padrões de produção e organização de trabalho.

Para que o trabalho pedagógico do docente seja desempenhado de modo competente, crítico e emancipatório, e em sintonia com o cenário atual, que tem exigido maior integração das tecnologias eletrônicas no ensino é necessário que o professor tenha “domínio técnico, pedagógico e crítico da tecnologia” (Leite, 2011). Compreende-se que há pouca interatividade entre formação, práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula, bem como, uma proposta de práxis pedagógica, como uma ação para superação das desigualdades e de inclusão digital.

Para Moraes (1999), vive-se num mundo pequeno e grande ao mesmo tempo, tecido pelas redes de computadores, com a clara compressão do espaço-tempo. Não é mais possível controlar o fluxo de informações e o maior desafio é produzir conhecimento e realizar um manejo criativo e crítico sobre esse mundo, sobre as informações que circulam na sociedade e quanto à disseminação e democratização da ciência. As tecnologias educacionais surgem com as transformações econômicas no cenário mundial, período no qual as inovações tecnológicas estavam em processo de ascensão e as novidades tecnológicas estavam sendo criadas para atender o mercado. Vivemos hoje numa sociedade que se afirma cada vez através da organização em redes, as chamadas sociedades em redes (Castells, 2002).

O educador não pode se neutralizar diante da forte influência lançada pela mídia, é necessário cuidado, quando se trata da formação escolar. Afinal, informação não é sinônimo de conhecimento. A *internet* é uma central mundial de informações e pode ser uma boa aliada da escola, mas precisamos considerar que a grande rede não tem só informações confiáveis, há muito conhecimento e informações

questionáveis. Há que se pensar no docente e na prática pedagógica exercida no interior da escola pública e na formação para discernimento e uso intensivo do senso crítico. Assim, concordamos com Pimenta (1999) quando apresenta as suas pesquisas sobre como o professor constrói a sua identidade profissional, onde afirma que apenas o acesso às informações não é suficiente, uma vez que é preciso saber trabalhar com as informações, para assim gerar conhecimentos e ir construindo a sua identidade profissional, além do necessário confronto com a prática. Neste sentido:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999).

Espera-se muito da licenciatura, que “[...] ela forme o professor [...]” (Pimenta, 1999)”. Espera-se que os docentes se comprometam com a formação dos alunos, como processo de humanização e construção histórica da nossa civilização, que deem continuidade ao seu processo formativo e que lutem continuamente por melhorias nas condições de trabalho, no exercício da docência, e pela valorização financeira e reconhecimento profissional dos professores e relevância da educação, além de criarem, produzirem conhecimento sobre o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação, Pimenta (1999), assim, prossegue afirmando que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1999).

O aluno da atualidade é um nativo digital, parece possuir habilidades natas para lidar com as tecnologias, estes recursos poderiam dinamizar a didática e a metodologia de ensino, o acesso ao conhecimento e às bibliotecas, dentre outros espaços de conhecimento e teriam em mãos, um mecanismo a mais para formar cidadãos críticos, éticos, autônomos e emancipados e construir uma sociedade sem a exclusão social e digital.

A internet pode contribuir na formação de nossos estudantes, mas eles têm que ser orientados, no sentido de saber identificar conhecimentos relevantes, adquirir novas habilidades de trabalho exigidas pelo mundo acadêmico que são requeridas aos docentes e discentes, observa-se que as discussões políticas e o compromisso com a educação pública tornam-se premente nos dias atuais, onde a disseminação de notícias falsas e a desinformação comprometem à educação e à ciência em si. Torna-se necessário saber como usar a *internet* para que ela trabalhe a nosso favor, a favor de um projeto de

sociedade democrático e com justiça social e a escola tem papel fundamental nesse processo, pois ela pode ensinar nossas crianças a buscar o que a *internet* tem de melhor com a devida segurança. E, é preciso lembrar que na contemporaneidade a incidência de *fake news*, notícias falsas espalhadas em massa pelas redes sociais e sabidamente financiada por grupos extremistas, os conhecidos disparos de *whatsapp*, afeta as relações humanas naquilo que ela tem de mais precioso que é a conduta ética na política e no exercício da cidadania, em sua totalidade, como foi evidenciado, por exemplo, nas últimas eleições presidenciais no Brasil (Eleições, 2018) e nas relações humanas, constitui-se assim em um pilar para a desinformação. Esta realidade do uso intensivo de *fake news* mostra um cenário social preocupante com forte necessidade de a educação intervir neste processo, que compromete o exercício da cidadania e a vivência da democracia.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, A DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com relação à formação de professores, além da necessária inserção no mundo das tecnologias da informação e da comunicação, ainda se faz presente na atualidade, a obrigatoriedade da abordagem pedagógica sobre a diversidade étnico-cultural, dentre às políticas públicas de inclusão social e as relações étnico-raciais² que são parte das discussões, e propostas oriundas da legislação federal, para comporem os currículos de formação inicial de professores. As políticas públicas afirmativas trazem à tona um debate necessário, amplia o seu leque de formação, em relação à conhecimentos, atuação profissional e de campo de pesquisa. Ao mesmo tempo em que avança também as políticas públicas em relação à educação especial e a obrigatoriedade de atendimento nas escolas das redes públicas e privadas. Entende-se que o conceito de inclusão se baseia em um consenso emergente de respeito à diversidade, e foram gestadas em escala mundial, que, por sua vez, apregoa o debate sobre a normalidade das diferenças humanas, em um debate para avançarmos em termos de civilização. Políticas afirmativas de inclusão social exigem, no entendimento de Maturana (1999):

[...] exige o viver juntos, o conviver. Exige amor, porque somos, na condição de seres humanos, profundamente dependentes do amor, e o amor é o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em convivência com o uno.

² A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. O parecer do CNE/CP, de 03/2004, constitui-se no documento que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais. Esta é mais uma demanda para a formação de professores e para o exercício da docência no âmbito da educação básica e reendossada a Estrutura de Ação em Educação Especial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1994).

Por outro lado, é importante destacar que a educação inclusiva, de acordo com as pesquisas de Ferreira (2005):

[...] não diz respeito somente às crianças com deficiência - cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las - mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social (Ferreira, 2005).

Em meio, às estas discussões e inovações em termos de programas de formação de professores e as políticas públicas de inclusão, no âmbito da política, ocorreu o golpe parlamentar de 2016, e em meio ao estado de exceção, foram votadas as reformas trabalhista e a Proposta de Emenda Constitucional, que ficou conhecida como a PEC do Teto dos Gastos que provocaram mudanças significativas no rumo das relações de trabalho em educação e nos demais setores e também na previsão dos investimentos futuros em educação e saúde. A PEC 55 e a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) trazem como perspectiva a precarização da educação e pode até chegar a inviabilizar a oferta de uma educação de qualidade e trazem em si, as práticas de precarização e terceirização para o exercício docente, e condizente com a legislação em vigor, retrocedendo em relação às relações de trabalho o que certamente implicará em mais exclusão social e dificuldade de acesso à educação.

A PEC 55 foi enviada ao Congresso Nacional em 16 de julho de 2016. Na Câmara dos deputados, se chamava PEC nº 241. Seu texto propõe a criação de um teto, limite máximo, para os gastos com as despesas primárias dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, a partir de 2017, pelos próximos 20 anos. Com a aprovação desta lei, os recursos que seriam utilizados para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) devem ser reduzidos e, assim, ficará comprometido o seu cumprimento, no decorrer deste período. Em agosto de 2020 tivemos a aprovação do novo Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) pelo Congresso Nacional que amplia os recursos do Fundo para investimentos na formação e carreira dos professores da educação básica.

Dentre as metas do PNE estão à universalização da educação Infantil, a valorização e formação dos professores e a ampliação da oferta de educação integral. Tudo isto depende do apoio financeiro e da infraestrutura da União. Pesquisadores afirmam que a aprovação da PEC 55 inviabilizará a execução da meta 20 do PNE que determina a ampliação do investimento em educação pública até atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do país até 2024.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) e constitui-se num documento que estabelece as metas necessárias para alcançarmos um novo patamar de qualidade na oferta da educação brasileira. O PNE (2014-2024) se estenderá até o ano de 2024, estabeleceu metas que para serem atingidas exigirão significativa elevação do volume de recursos financeiros aplicados na educação brasileira (Cara, 2011; Castro, 2005; Fineduca, 2014; Pinto, 2011).

O PNE (2014-2024) consiste na apresentação de 20 metas que atendem o conjunto de necessidades de oferta de educação brasileira. Entretanto, para que sejam efetivamente alcançadas, faz-

se necessário o aumento no volume de recursos financeiros aplicados em educação. Chauí (1996), ao discutir a respeito dos recursos para a educação, afirma a necessária vinculação entre os investimentos financeiros e a elevação da qualidade do ensino e da formação de professores e a luta democrática para a gestão do fundo público.

[...] a luta pela qualidade do ensino, pela boa formação dos professores e dos alunos, pela ampliação da rede pública escolar, pela dignidade dos salários de professores e funcionários, assim como a luta pela gratuidade da universidade pública e pela qualidade da formação e da pesquisa não são lutas de uma minoria barulhenta, nem de lobistas e corporativistas, mas a disputa democrática pela direção da aplicação do fundo público (Chauí, 1999).

A autora ainda afirma que “[...] a luta política democrática na sociedade de classes contemporânea passa pela gestão do fundo público pelo qual a igualdade se define como direito à igualdade de condições”. Assim, evidencia a luta também por uma gestão democrática da educação. A luta pela formação de professores e a qualificação do corpo docente, além das necessárias discussões sobre as propostas e implementação de currículos dos cursos de formação inicial de professores. Estas são questões fundamentais no debate contemporâneo sobre oferta de educação de qualidade. A profissionalização dos professores é mencionada, na Constituição Federal de 1988, como fundamental para a melhoria do ensino e, com isso, veio à exigência por qualificação universitária, o que incentivou a abertura de muitos cursos de licenciatura de nível superior (Tardif, 1998). Muitos cursos têm a sua qualidade questionada por se concentrar basicamente na oferta do ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão.

A PEC 55, na medida em que congela os gastos públicos, compromete a política de valorização dos profissionais da educação, a realização de novos concursos, a construção de novas escolas, bem como, as reformas necessárias para a melhoria de infraestrutura, a informatização e políticas públicas para acesso à internet, assim como a modernização dos equipamentos, a criação de bibliotecas escolares e as bibliotecas públicas, entre outras necessidades de infraestrutura, estão limitadas, por conta desta emenda constitucional por vinte anos consecutivos.

Por outro lado, a reforma trabalhista, sancionada pelo presidente Michel Temer (2016-2018), Lei nº 13.467/2017, publicada em 14 de julho de 2017, fez substanciais alterações em mais de cem pontos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para todos os trabalhadores brasileiros, incluindo entre eles os professores, tornando a condição da maioria dos trabalhadores ainda mais precária. As principais mudanças são as seguintes:

[...] a permissão para se reduzir o tempo de alimentação; a não consideração, dentro da jornada de trabalho, das atividades no âmbito da empresa como descanso, estudo, alimentação, interação entre colegas, higiene pessoal e troca de uniforme; a flexibilização das negociações referentes à remuneração, não precisando seguir o piso salarial; a perda de regras e formalização de planos de carreira; o surgimento do trabalho intermitente que busca formalizar alguns tipos de serviços, mas também, ao tornar o “bico” legal, estimula essa forma de trabalho, pois é menos onerosa ao empregador; o aumento da jornada máxima para trabalhos parciais; o

fortalecimento das convenções e contratos coletivos, tirando a responsabilidade da lei e dando aos sindicatos (Lei nº 13.467/2017).

Com a reforma trabalhista, ampliou-se a precarização do trabalho docente, através da aprovação pelo Superior Tribunal Federal (STF), da terceirização ampla e irrestrita nas escolas, bem como, a abertura para a inserção de profissionais em sala de aula, para o exercício docente, que comprova o que se denominou de notório saber, ou seja, sem nenhuma formação na área de conhecimento em questão. Este é mais um ponto para contribuir para a desqualificação da educação brasileira. O PL 4.302 permite a terceirização das chamadas atividades-fim, assim uma escola pode, simplesmente, manter um professor sem nenhum contrato de trabalho direto. As escolas podem terceirizar desde os profissionais de serviços gerais até professores do quadro docente. Também permite a redução de salários e provoca uma desregulamentação em todo o sistema de proteção ao trabalho docente garantido pela CLT e a convecção coletiva de trabalho. Assim, a reforma trabalhista traz ainda mais entraves para uma carreira em que a atratividade profissional já é um desafio para os cursos de licenciatura. Rompendo com aquilo que aponta todas as pesquisas na área de formação inicial de professores, sobre qualificação profissional para a docência.

Com relação ao trabalho pedagógico, no interior das escolas sabe-se que Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), instrumentos comumente relacionados à qualidade de ensino e gestão democrática da escola, exigem trabalho coletivo, estudo, além de integração entre os profissionais da educação. Tais condições, no entanto, não existem com um corpo docente sem vínculo empregatício e sem garantias trabalhistas, contando apenas com profissionais com contratos precários e clientelistas. A dificuldade de êxito só aumenta quando temos propostas pedagógicas mais complexas, com práticas interdisciplinares, experimentação pedagógica, projetos de trabalho e contínua inovação tecnológica. Qualidade exige condições de trabalho adequadas e com um mínimo de segurança trabalhista, não se promove qualidade de ensino, sem a necessária infraestrutura e políticas públicas de melhoria da qualidade de ensino e inovação pedagógica. Assim, as reformas trabalhistas, tais como estão sendo engendradas, serão prejudiciais para o exercício da docência, isto, numa perspectiva além do modelo de formação aplicacionista, modelo este que suprime toda a necessidade de se investir em ensino, pesquisa e extensão, como princípios acadêmicos e metodológicos de forma indissociável.

Temos também o fenômeno da Pejotização no ensino superior privado que também têm implicações trabalhistas.³ Certamente, estas leis contribuirão para produzir mais exclusão social, ao contrário de legislações anteriores que propõem a inclusão social e as discussões para modernização da

³ A “pejotização” é a modalidade de fraude ao regime de emprego consubstanciada pela determinação do empregador para que o empregado constitua pessoa jurídica como condição para sua contratação ou continuação da prestação de serviços, com o intuito de aviltar o correto pagamento das verbas trabalhistas e contribuições previdenciárias típicas às quais faz jus o empregado e, assim, minimizar os custos com mão de obra (OCDE, 2008).

sociedade. O sentido léxico do termo “inclusão”, conforme destacado por Mattos (2010), conduz ao ato de incluir. É, ainda, tido como sendo o antônimo da palavra “exclusão”. E nesse sentido que Charlot (2002) trata a questão:

[...] destacando, ainda, que o respeito à diversidade não pode implicar, de modo algum, em práticas segregacionistas. É necessário que se envolva um tratamento digno, com os mesmos direitos sendo concedidos a todos, na medida em que cada ser humano, independentemente de sua cultura, raça, classe social, com necessidades especiais ou não, merece ser respeitado.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A GLOBALIZAÇÃO

É preciso pensar a formação de professores no âmbito de uma gestão democrática, onde as questões da contemporaneidade que afetam o mundo como um todo sejam pensadas a partir da globalização, fenômeno também conhecido como globalização da economia, da cultura e das relações sociais e ambientais, ou seja, a partir das demandas da atualidade. E estar atento a todos os fenômenos advindos desta ação política, uma vez que as questões atuais são tratadas no âmbito global, tanto questões ambientais, como culturais e principalmente, no que se refere, à produção de artefatos e sua distribuição no mundo e a produção das matérias-primas. Quando se trata de formação inicial de professores na era do conhecimento, as políticas públicas são organizadas e implementadas nos países da América Latina a partir das pesquisas, proposições e deliberações da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴, como organismo multilateral dos países ricos e que controlam os processos globalizadores, assim:

A escolha da OCDE como referência de análise sobre a temática de formação de professores está intimamente ligada ao papel que este organismo vem desempenhando em relação à educação, o que tem se manifestado por meio de publicações de documentos, da divulgação de relatórios de pesquisa, e do “aconselhamento” oferecido tanto aos países membros como aos outros [...] Dentre os vários recursos desta instituição está o Programa Internacional para o Acompanhamento das aquisições dos Alunos (PISA), um exame internacional que vem sendo aplicado periodicamente. Este programa tem como objetivo produzir indicadores nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências de países envolvidos servindo como parâmetro da performance exigida pela sociedade do conhecimento. (Maués, 2011).

Para a OCDE a educação tem papel crucial para subsidiar políticas de crescimento econômico e geração de emprego e renda, bem como, promover a democracia e a governança nas sociedades em desenvolvimento. E o professor é um ator estratégico neste processo para fomentar a qualidade de ensino. Quando se trata da relação entre educação e crescimento, fica evidente a necessidade de se

⁴ A OCDE foi criada em 1948, no sentido de ajudar os países devastados da II Guerra. Cumprida esta meta, a instituição necessitou de uma reorganização e redefinição de seus objetivos que o caracterizou como uma instituição de: Voz internacional, um foro de consulta e coordenação entre países-membros, dedicada à consolidação do modelo econômico adotado pelos países desenvolvidos no pós-guerra, em complementação ao instrumental de outras organizações econômicas criadas em Bretton Woods – FMI, Banco Mundial e o GATT (PINTO, 2000, p.18). A Diretoria de Educação é composta por comitês técnicos, grupos de trabalho e o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI). Tem por missão ajudar os países membros e participantes a assegurar, para as respectivas populações, um aprendizado, ao longo da vida, para todos, e que esta aprendizagem seja de qualidade e favoreça desenvolvimento individual com coesão social (OCDE, 2008).

formar bons professores, ao passo que a OCDE reconhece que há outros fatores intervenientes na relação ensino-aprendizagem. Para tanto, torna-se necessário proporcionar aos professores uma carreira profissional atraente, conhecimentos e competências profissionais adequadas, recrutar, selecionar e empregar os professores, reter os professores de qualidade nas escolas e elaborar políticas públicas relativas à profissão de professor.

[...] Os benefícios totais da educação para os indivíduos e para a sociedade ultrapassam as medidas puramente econômicas, como por exemplo, o aumento do salário. Parece ser mais importante o fato de os conhecimentos e as competências adquiridas por meio da educação permitirem a manutenção da coesão social e do bem-estar individual [...] O documento da OCDE (2007) “*Comprendre l’impact social de l’éducation*” faz uma análise interessante da questão, que ajuda a melhor situar as políticas de formação de professores [...] o mesmo documento evidencia a importância para formar o capital humano e o capital social e a importância tanto no plano individual quanto no plano da coletividade [...] (OCDE/Relatório, 2005).

Para a OCDE a sociedade se transforma continuamente, há pressões significativas para que a escola mude, e que as políticas de formação de professores precisam se adaptar a um mundo em transformações que “[...] estão representadas pela globalização da economia, pelo crescimento da concorrência, o que faz com que seja muito difícil a um país manter um sistema educacional sem alterações [...] o professor passa a ser o recurso mais importante do estabelecimento escolar, estando por isso, no centro das preocupações daqueles que visam melhorar a qualidade do ensino [...]” (OCDE/Relatório, 2006). No mundo contemporâneo, faz-se necessário o aprendizado de:

[...] pelo menos uma língua estrangeira, que leve em conta a diversidade cultural, incluindo gênero, sexo, etnia, que encoraje a coesão social, que atenda de modo eficaz os alunos excluídos, aqueles que apresentam problemas de comportamento [...] que utilizem as novas tecnologias e estejam atualizados e que estejam atualizados de conhecimento e de avaliação da aprendizagem [...] que sejam capazes de prosseguirem estudando pelo resto da vida. (OCDE/Relatório, 2008).

No entanto, é preciso ressaltar as críticas que pesquisadores da área de educação e formação de professores, fazem a respeito destas propostas de elevação da qualidade de ensino, por parte da OCDE. Para Tardif (2004):

[...] questão da obtenção de resultados em educação, nada mais é do que um esforço para fazer as organizações escolares entrarem na lógica da ação instrumental própria da modernidade, lógica esta, segundo o autor citado, que está baseado nos critérios de eficácia e de sucesso. Ou seja, os parâmetros de mercado.

As políticas de formação docente estabelecidas pela OCDE parecem estar dentro da caracterização das regulações pós-burocráticas (Feldefeber, 2007), assim, preconiza o salário baseado em mérito, premiações diversas, e muito relacionada ao desempenho em sala de aula, políticas de incentivos para atrair os melhores para a profissão, parâmetros de nível internacional, com a aplicação de exames como o PISA, e tendência a criar padrões internacionais sobre o que seria um bom desempenho de aprendizagem.

As mudanças que vem ocorrendo no modo de produção capitalista passaram a exigir do trabalhador um perfil multinacional, demandando uma educação que possa atender a essa nova conjuntura ocupacional [...] Registra-se a preocupação com governos “eficazes”, com escolas de “sucesso” e o conteúdo nelas transmitidos ocupa centralidade na agenda política educacional por meio da “cultura dos resultados”, via avaliações externas. (OCDE/Relatório, 2008).

Assistimos a uma série de reformas educacionais no âmbito da educação e formação de professores que se apresentam em decretos, leis, pareceres, resoluções e planos de educação e “[...] apontam para a necessidade de adequação e da formação docente às novas exigências profissionais decorrentes das inovações tecnológicas pautadas nos princípios da flexibilidade e eficiência” (OCDE/Relatório, 2008). Lenoir (2004), afirma que:

[...] a obrigação de resultados em educação procede dessa nova cultura comercial e se inscreve plenamente na lógica neoliberal, que responde ao fenômeno global de mundialização, correspondendo ao discurso hegemônico do mercado que coloca à frente de tudo o princípio da excelência. A melhoria no processo de formação de professores [...] pode ser observada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”.

Assim, para Haddad (2008) “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...] a questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional [...]”. A expectativa da OCDE é que “[...] os professores atuem como pesquisadores e solucionadores de problemas, refletindo sobre a sua própria prática e assumindo maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional” (OCDE/Relatório, 2006). Dentro deste debate Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2011), apontam que a realidade em relação à atratividade da carreira docente ainda está bem distante de acontecer, pois, “[...] apontam que existe uma tendência à queda no ingresso de alunos nas licenciaturas”. Os estudos de Lapo e Bueno (2003) e Braz (2011) sinalizam desencanto, abandono e desistência dos professores que já compõem o quadro de efetivo exercício na carreira.

Um dos princípios que orienta as políticas na contemporaneidade é o efetivo exercício da democracia, para tanto é necessário construir uma autonomia, e autonomia pressupõe acesso ao conhecimento, uma efetiva formação escolar, além do exercício da cidadania. Práticas pedagógicas subsidiadas por propostas de formação classistas e de poder no interior da escola mostram com nitidez, a divisão social e intelectual do trabalho dentro da organização escolar. Assim, assistimos a execução de formação e propostas curriculares onde se reproduz fielmente a sociedade de classe, com claras diferenciações sociais, com o destaque de que a formação do trabalhador no mundo globalizado tornou-se mais sofisticada, exigindo mais saberes e mais qualificações, e contraditoriamente o desemprego em massa torna-se a tônica do século XXI, com o conseqüente aumento das desigualdades sociais. Charlot (2005), ao questionar as práticas pedagógicas no interior da escola e práticas classistas de formação, levanta alguns questionamentos sobre o que seria uma boa formação e uma aula de qualidade:

O que é uma aula interessante? Como realizar o frutífero encontro entre o prazer e o saber? Campos férteis das inquietações, autonomia e cidadania que a sociedade mundializada propõe

aos educadores. Assim, a teoria da reprodução serve de fundamento para desvelar, a relação cotidiana, existente entre as diferentes culturas que interagem no interior das sociedades contemporâneas e a cultura do sistema educacional. Enquanto, no primeiro tipo a relação, o sistema reproduz as formas de produção e, em decorrência, os conflitos entre as culturas dominantes e dominadas, no segundo tipo as ações educativas reproduzem as gerações para os papéis sociais indispensáveis à manutenção das estruturas sociais, econômicas, culturais e políticas (Charlot, 2005).

Ainda sobre os pressupostos da teoria da reprodução de Bourdieu (1975) e Passeron (1975) Charlot (2005) encontra-se “[...] os fios adequados para compreender e avançar sobre os significados mais profundos de conceitos, como - capital cultural – presentes na produção cotidiana, habitat, [...] disposições psíquicas socialmente construídas que agem como matriz das práticas do indivíduo e diversidade das formas de lazer”. Dentre os pressupostos desta teoria, a fato das classes trabalhadores serem educados para obedecer as regras, ouvir e repetir, viver e praticar atos de subordinação, uma vez que está sendo formada para ocupar os postos denominados de subalternos na sociedade, e ao se deparar com uma escola e uma formação pensada e organizada para a elite que terá acesso ao conhecimento, aos bens de conforto e aos melhores postos de trabalho, só lhes resta fracassar e não prosseguir nos estudos, de acordo com a sociologia. E assim, a superação da ignorância e o exercício da cidadania, uma cidadania mundial estarão comprometidas, e permaneceremos imersos numa sociedade de classes, com abissais diferenças sociais e com os recursos financeiros e bens das inovações concentrados nas mãos de poucos, restritos aos pequenos grupos de poder, situação que compromete uma sociedade pautada nos princípios da democracia.

A massa que consegue concluir a escolarização ocupará os postos destinados às classes trabalhadores, com a alta rotatividade de pessoas, que são e/ou serão sumariamente excluídas dos processos produtivos, tão logo se torne obsoleta, realidade que é certa, considerando os progressos constantes nas inovações no mercado de trabalho, o desgaste dos trabalhadores e a impossibilidade de se manter atualizado e produtivo. Enquanto os trabalhadores que ocuparão os altos postos no mundo do trabalho, terão condições para continuar se qualificando diante das exigências de formação e qualificação profissional, bem como terão condições de se reproduzir enquanto classe, oferecendo aos seus filhos escolas de alto padrão e qualidade de vida, e por consequência, maiores e melhores oportunidades no mundo do trabalho. Para Charlot (2005), a reprodução desta ação pedagógica escolar está intimamente relacionada com aquilo que se reproduz no mundo do trabalho, com práticas cada vez mais excludentes, ele explica que:

[...] desse modo, escola realiza o duplo movimento que consiste em reproduzir as operações mecânicas presentes na produção industrial e preparar corpos disciplinados para as exigências da divisão internacional do trabalho, através em sua clássica versão da modernidade fordista-taylorista como na pós-moderna circularidade e multifuncionalidade do toyotismo. Ambos complementarmente globalizados (Charlot, 2005).

Nesta conjuntura social e econômica, num processo acirrado de globalização da economia, observamos a execução de tratados econômicos coercitivos e desiguais, impostos por organismos financeiros internacionais (FMI e Banco Mundial) e pelos países que compõem o grupo dos sete países mais ricos do mundo (G7), instabilidade política com golpes de estado e destituição de governos eleitos democraticamente, como foi o caso da Bolívia, na América Latina em 2019, práticas políticas coloniais em diversos territórios, com destaque para o continente africano, em plena era da informação e das comunicações que comprometem os avanços em termos de democracia e governabilidade, gerando instabilidade política e insegurança social, a parceria de corporações transnacionais e multinacionais que definem as políticas de produção e de emprego nos diversos territórios do mundo, acirrando ainda mais a divisão social e intelectual do trabalho, redes de informação e comunicação a serviço do capital internacional, violência militar com guerras declaradas e não-declaradas e o forte processo de exclusão no mundo do trabalho, com recrudescimento das conquistas em relação ao tempo de trabalho, direitos trabalhistas, participação nos lucros e diminuição dos salários, a instalação e desinstalação de centros de produção, a redução nas vendas e a redução do poder de atuação das organizações trabalhistas e de regulação do poder. O mundo do trabalho torna-se a referência para a formação escolar e a oferta de trabalho, alijando-se assim, da sua função de contribuir para reduzir as desigualdades sociais e fomentar o potencial produtivo e de geração de renda nos diversos países, que não fazem parte do clube dos ricos. Para Charlot (2005):

Segundo o discurso dominante, aqueles que não tiverem o que oferecer ao mercado devem ser colocados à margem. Fora das redes de integração globalizada não haveria inserção possível, como, de algum modo, demonstram as imensas áreas urbanas de favelas da América Latina, a maior parte do território e das populações da África. Segundo o discurso dominante, aqueles que não tiverem o que oferecer ao mercado devem ser colocados à margem. Fora das redes de integração globalizada não haveria inserção possível, como, de algum modo, demonstram as imensas áreas urbanas de favelas da América Latina, a maior parte do território e das populações da África.

As riquezas produzidas mundialmente, bem como, os recursos naturais estratégicos, são concentradas em poucas mãos na maioria dos casos, no entanto, nos últimos anos as políticas de distribuição de renda foram exitosas, especialmente no Brasil e garantiram às crianças e jovens o direito de estudar, ainda assim, os prejuízos são socializados e os lucros retidos em poucas mãos. O acesso e permanência na escola sempre foram negados à maioria da população do planeta, sem acesso à uma escolarização, crianças e jovens estão condenados à permanecerem excluídos dos seus direitos básicos de cidadania. E, por uma questão de justiça social é preciso garantir às novas gerações o acesso ao conhecimento, assim:

Ao discurso hegemônico dos direitos humanos pode-se contrapor o direito humano do acesso e da permanência na escola e, nela, o respeito à cultura de seus alunos; aos saberes restritos ao princípio da informação pode-se contrapor o princípio do conhecimento como uma elaboração inacabada; frente ao pressuposto da globalização do mercado possam recuperar os

valores universais da igualdade, liberdade, solidariedade e da paz; a crítica da cidadania do consumo sirva para a formação de uma cidadania participativa (Charlot, 2005).

E, segue com as propostas de qual seria o papel da educação, em meio à globalização, entendendo que este processo não tem apenas aspectos negativos, mas também positivos quando expõe ao mundo os problemas da desigualdade mundial, e por que não afirmar, até em países que se afirmam ricos e desenvolvidos. No entanto, apenas constatar as desigualdades não é suficiente, faz-se necessário:

[...] que se faça não só para a cidadania do consumo, mas para a participação, garantidora do combate à violência e, ao mesmo tempo, implementadora dos direitos humanos e da paz no interior do próprio ato pedagógico. Por fim, uma escola capaz de desvendar os desígnios da nova teoria de um “mundo mercado” centro do universo e de recuperar as dimensões em que as escolas e as sociedades que as abrigam, se movem. As maravilhas do mercado livremente globalizado ampliaram as diferenças, reduziram os acessos e sonharam uniformizar os saberes do senso comum ao mesmo tempo em que privatizaram os avanços da ciência e da tecnologia mantendo-os acessíveis somente para aqueles que compõem o universo das redes virtuais (Charlot, 2005).

E, também outro fator fundamental, diz respeito às redes de informação, frente ao modelo de acumulação de capital, o regime neoliberal, que já devastou a economia e as culturas de vários países, é preciso entender que:

[...] Redes que respondem, com precisão, aos fluxos de capitais e de informações alimentadoras de webs das bolsas de valores e do e-commerce dos grandes negócios internacionais, justificando as ilusões que os teóricos do neoliberalismo produziram como uma possível reconstrução de um mundo medianamente plano, não mais como centro do universo, mas como uma negativa pós-moderna das teorias de Galileu Galilei. Nunca como uma negativa do geocentrismo, mas um mundo plano construído pelo mercado liberto das amarras representadas pelo controle do Estado, as leis reguladoras das relações capital trabalho e os códigos civilizadores da cidadania e dos direitos humanos (Charlot, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que este momento histórico é repleto de desafios. Desafios que condicionam os professores e demais trabalhadores a repensarem as suas práticas pedagógicas, a retomarem a luta por direitos trabalhistas e condições de trabalho e por questionar a retomada do fascismo nas sociedades e a acentuação das desigualdades sociais. Em meio à estes desafios, está imersa a nossa identidade docente, que ainda precisa ser assumida na sua inteireza, quando muitos não desejam estar na profissão, no entanto, os novos tempos e as transformações provocadas pelo acirrado processo de globalização, neste século XXI, nos convida a superar desafios, a apresentar nossas propostas de emancipação humana e de projeto de sociedade, calcada nos princípios da democracia e justiça social e, principalmente, a incomodar os acomodados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple M (2002). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed.


- Azanha JMP (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, 30(2): 369-378.
- Bourdieu P, Passeron JC (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. (Tradução: Reynaldo Bairão). Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. S/A. (Série Educação em Questão).
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2011-2020 [projeto de lei]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 19 de jun. 2019.
- Castells M (2002). *A Sociedade em Rede*. A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura, Volume I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chauí M (1999). *Universidade em liquidação*. Folha de São Paulo. Caderno Mais! 3p.
- Chauí M (2003). A universidade operacional. *Revista Avaliação*, 4(3): 5-15p.
- Chauí M (2007). *Cultura e democracia*. 12ª edição. São Paulo, Cortez. 360p.
- Contreras J (2002). *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.
- Feldfeber M (2007). La regulation de la formación y el trabajo docent: um análisis crítico de la “agenda educativa” em América Latina. *Revista Educação e Sociedade*, 28(99): 444-465.
- Ferreira DL (2005). *A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira*. Diana Lemes Ferreira. UFPa/Agência financiadora CAPES.
- Freire P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti BA, Barreto ES de S (coords.) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Giroto ED, Mormul NM (2016). *Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade*. Curitiba: CRV.
- Giroux HÁ (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodson I (2001). *O Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Haddad FO (2008). *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Razões, princípios e programas. Brasília: INEP.
- Lapo FR, Bueno BO (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118: 65-88.


- Larrosa J (2010). *Pedagogia Profana*. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- Leite LS (2011). Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: Freire W (Org.). *Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Lenoir Y (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In: Lessard C, Meirieu P. *L'Obligation de Résultats en Éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Nóvoa A (2009). *Formação de Professores e profissão docente*. In: Nóvoa A (org). *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Nova Enciclopédia.
- OCDE (2006). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico São Paulo: Moderna.
- Oliveira FB de (2007). *Tecnologia da Informação e Comunicação: A busca de uma visão*.
- Pimenta SG (1999). *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: Pimenta SG (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinto DFS (2000). *OCDE: uma visão brasileira*. Brasília: IRBr; FUNAG.
- Santos N (1998). *Espaços Virtuais de Ensino Aprendizagem*. São Paulo: Infolink.
- Scheibe L (2011). *Universalização da formação superior dos professores é tendência mundial*. Entrevista concedida no Portal do Professor Edição 57.
- Silva TT (2013). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Ed. Editora Autêntica.
- Tardif M (2004). Les organisations de service public e l'obligation de resultats em education: playdoyer pourn um príncipe de responsabilité limité. In: Lessard C, Merrieu P. *L'Obligation de resultats em Éducation*. Québec: Presses de L'Université Laval.
- Tardif M (2010). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC.
- Tajra SF (2008). *Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 8. ed. São Paulo: Érica.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

Recebido em: 16/09/2020

Aceito em: 05/10/2020

 10.46420/9786588319307cap6

Cleide Pereira dos Anjos^{1*} 

INTRODUÇÃO

Neste texto discutiremos as políticas públicas e as ações legais governamentais que subsidiaram as atividades implementadas na formação de professores e na educação básica e superior, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando ocorre a reabertura política e inicia-se o processo de redemocratização do país. Compreendemos estes eventos, como marcos históricos, para entendermos as políticas públicas da ação pública governamental em educação, com base numa sociedade que está reiniciando um processo de construção da democracia, no caso, o Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.364/96), depois de mais de 13 anos em tramitação no Congresso Nacional, além, da reforma do currículo da educação básica, através da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, com substanciais mudanças na abordagem da formação do educando, são ações governamentais que modificam a estrutura da educação brasileira. Em sequência, nos últimos dois anos, iniciou-se a implantação da Base Nacional Curricular Comum e as diretrizes curriculares para a formação de professores nos próximos anos.

Modificações que visam a modernizar a educação brasileira, com uma proposta curricular abrangente e atualizada, frente às demandas mundiais sobre a urgente necessidade de mudanças na educação para nações que estão, há décadas, em franco processo de globalização, o que promove sérias implicações para a formação de professores. Em meio às políticas públicas, define-se o Plano Decenal de Educação para Todos, (Plano Nacional de Educação - PNE). A partir da CF (1988) e da implantação do PNE, a educação brasileira passa a ser planejada de forma decenal, ou seja, definem-se as metas

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

* Autor de correspondência E-mail: anjoscm@unifesspa.edu.br

principais que devem ser alcançadas num prazo de dez anos, tendo em vista os desafios históricos de construção de uma educação pública de qualidade e de uma sociedade com justiça social e democrática.

Nos anos subsequentes e em períodos de tempo, bastante espaçados, define-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no ano de 2015, e logo depois, são revistas e atualizadas, além de sancionada no ano de 2019. Assim ocorre a redefinição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de um modo geral e, em particular, para os cursos de Geografia, no mesmo ano supracitado, bem como as discussões e legitimação da nova proposta curricular nacional, ou seja, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A formação inicial e continuada de professores terá como referência curricular a BNCC e as definições de competências e habilidades formativas, o foco de trabalho do professor, qual seja, as competências socioemocionais, pedagógicas e científicas. Ocorreu, a partir deste marco histórico, a implantação do PARFOR para cumprir a legislação (lei nº 9.364/96) e a meta do PNE, que afirma que todos os professores do Brasil devem ter formação em nível superior e a licenciatura que corresponda à sua área de atuação em sala de aula. No âmbito das Universidades, tanto se executou, bem como se executa o PARFOR, e várias instituições de ensino superior pública, desenvolvem o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Ambos são de responsabilidade financeira e técnica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desse modo, segue-se o texto, elencando e discutindo as principais propostas e mudanças de cada uma destas políticas públicas de estado para a formação de professores.

Avaliamos que estas diretrizes curriculares apresentam muitos avanços em relação às concepções de formação, bem como sobre a abordagem em relação ao exercício docente, no entanto, ainda observamos na efetivação de tais políticas públicas um processo de descontinuidade que compromete o fato destes avanços teóricos e legais estarem sendo implementados em todo o país. Podemos apresentar algumas definições legais importantes, para o avanço dos cursos de formação inicial de professores e assim estabeleceu-se em lei que os professores teriam que obter formação em nível superior, e que seriam definidas novas diretrizes curriculares nacionais para organizar didaticamente os currículos e programas e propostas para a formação inicial e continuada de professores, bem como as políticas curriculares para a educação básica.

Assim, após a promulgação da LDB (lei nº 9.364/96), na metade dos anos 90, iniciaram-se os cursos para formar os professores em nível superior e foram implementados pelo Ministério da Educação (MEC), a nova proposta curricular para a educação básica, qual seja os parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Fazemos referência aos PCNs aqui, como marco histórico de reforma curricular nos anos 90, sendo que a última reforma ocorreu nos anos 70. Os PCNs (Primeiro e Segundos Ciclos) para a educação básica foram importantes guias curriculares da educação básica lançados nos

anos 1990, como proposta curricular que trouxe a modernização, em tese, da formação dos estudantes na educação básica, com proposta curricular e metodológica moderna, no caso, a perspectiva construtivista de ensino, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, ao propor os temas transversais, meio ambiente, saúde, orientação sexual e a diversidade brasileira, além do que foram implantados os cursos de formação continuada e em serviço para os professores estudarem e entenderem a nova proposta curricular, uma vez que estes profissionais teriam que inovar em suas práticas pedagógicas, ao se responsabilizar-se pela implantação do novo currículo.

Na atualidade foi sancionada a BNCC pelo governo federal (GF). As discussões sobre a base nacional curricular da educação foram iniciadas em 2015 e até o momento foi sancionado um documento denominado Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2018, que define a nova política curricular da educação básica, com todas as definições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na sala de aula, e também, as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores, de acordo com as novas prerrogativas legais e pedagógicas desta base curricular.

A perspectiva da gestão democrática e da ampliação dos direitos do cidadão advém do texto constitucional vigente, no caso, a Constituição Federal de 1988 que elevou a educação à condição de direito social, ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados, conforme disposto no artigo 6º de seu texto. Sob tal abordagem, ela é posta como dever compartilhado entre o Estado e a família, sendo, também, reconhecida como direito de todos. Por esta razão, como é escrito no artigo 205, sua promoção e incentivo deve se dar com a colaboração da sociedade, buscando promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania, bem como a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O texto da LDB (Lei nº 9.364/96) estabelece os princípios e os fins da educação nacional e está em consonância com o texto constitucional de democratização do acesso à educação para fins de subsidiar a construção de uma sociedade democrática, para reduzir as profundas desigualdades sociais brasileiras. Assim, o artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) reafirma quase que em sua totalidade as disposições do artigo 3º da LDB, que estipula o que segue:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extraescolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - Consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Há que se considerar, no entanto, que a oferta uma educação de qualidade, que seja pautada nos princípios delineados e citados acima – seja no texto constitucional, seja no da LDB – somente alcançará sua plenitude se estiver fundamentada na oferta da educação pública, com ênfase na produção do conhecimento científico. Neste sentido, e as universidades públicas (federais e estaduais), ganham destaque como *locus* de produção e disseminação do conhecimento científico, bem como, a escola pública brasileira, construída ao longo dos séculos, a partir da luta da sociedade brasileira para participação da classe trabalhadora e das classes populares, no mundo do conhecimento e promoção de uma sociedade democrática, redução das desigualdades, justiça social e pleno exercício da cidadania por parte da população brasileira.

Isso posto, porque, a partir de tal atitude, seria possível conceber e produzir um conhecimento voltado para uma educação que tenha como atributos reais o fato de ser efetivamente construtiva e comprometida com o desenvolvimento regional do país, sem esquecer do seu entrelaçamento com as questões mundiais, uma vez que vivemos no sistema mundo, onde os problemas e os desafios assumem amplitudes em escala mundial, veja a importância fundamental das Nações Unidas (ONU), onde as discussões definição de políticas e agendas para o desenvolvimento sustentável, em escala mundial, abrangem os desafios internacionais, como, as questões ambientais e as ameaças à vida na terra, as prerrogativas de desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade e de oferta de educação inclusiva e de qualidade, concebidas e implementadas, tendo em vista os preceitos mundiais.

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN, Lei nº 9.364/96), fazem parte do conjunto de ações políticas em termos de políticas públicas, a fim de promover a reformulação das políticas nacionais para a formação docente. Essas diretrizes são oriundas das Diretrizes Curriculares para a Formação

Inicial de Professores, que entre outras atribuições promove a definição de construção de Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para funcionamento legal dos cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento do ensino superior e em particular dos cursos de licenciatura que é o nosso objeto de estudo.

Esse conjunto de políticas públicas é o resultado da conjuntura política nacional e internacional (Estados Mínimo/Globalização da Economia), de todos os segmentos da sociedade civil, após diversas discussões tensas, muitas divergências, questionamentos e, também, novas proposições, ideológicas e pedagógicas, definiram-se as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. Dentre outras propostas, apresenta-se como metas, a elevação da qualidade do ensino, dos cursos de Licenciatura de um modo geral, e da formação inicial e continuada de professores, em particular, promoção e da introdução de novos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem, ressignificação de concepções e práticas de formação docente, ao passo que reconhece experiências de práticas pedagógicas já em andamento e que são consideradas exitosas, do ponto de vista do sucesso no processo de ensino/aprendizagem e com resultados sociais em suas comunidades. Ressaltamos que a resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.) e está sendo posta em conjunto com as definições curriculares para a formação de professores, e do estabelecimento da BNCC (2018), assim:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC - Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Há ainda muitas dificuldades a serem consideradas, quando se trata da implementação de mudanças substanciais na formação inicial e continuada de professores, a problemática educacional brasileira contemporânea, que traz em si, as marcas dos desafios ainda não superados, as necessárias reformas do ensino que quando realizadas num contexto de golpe parlamentar e governo de exceção, não atende as necessidades das classes trabalhadoras, a permanência de antigos obstáculos, como as políticas clientelistas e eleitoreiras, configurações atuais do sistema mundo (políticas econômicas, culturais e ambientais), que restringe a atuação do Estado em relação à totalidade da população, onde

prevalecem os interesses do rentismo, reduz o Estado ao Estado mínimo com claros princípios neoliberais.

Elencamos também a necessidade de se definir uma agenda educacional para o país, ampliação do acesso e permanência de crianças e jovens na escola até a conclusão do ensino superior e universalização progressiva do ensino em todos os níveis (educação infantil, fundamental, médio, ensino superior acadêmico e tecnológico), a expansão da formação tecnológica de nível médio e superior, com a implantação dos Institutos Federais do Ensino Superior (IEFS) e a construção de uma cultura de democracia no interior da escola pública, com o exercício da gestão democrática da educação, previstas na lei de Diretrizes da educação (LDBEN) e a Constituição Federal de 1988 (CF), são desafios que ainda permeiam à realidade educacional brasileira.

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que foi endossado pelo Art. 2º da LDB (lei 9.364/96), reitera as aprendizagens essenciais, que estão previstas na BNCC para a Educação Básica que deverão ser garantidas aos estudantes, a fim de alcançar plenamente o seu desenvolvimento, requerem o estabelecimento de competências profissionais dos professores, em sua formação inicial e continuada. Segue abaixo as definições legais na íntegra, para serem objeto de discussão neste texto:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Os desafios de formar o professor, ação educativa complexa e que exige na contemporaneidade, profissionalização com definições claras sobre o que é ser profissional da educação, desenvolvimento de uma prática pedagógica no interior da escola e a competência social, além do compromisso político, faz surgir o crescimento, nos anos 90, de grupos de pesquisa dedicados aos estudos sobre formação docente. Sobretudo quando se reflete, sobre o papel do professor, como intelectual crítico-reflexivo, bem como sobre a sua função social em uma sociedade democrática. A complexidade da formação inicial e continuada, bem como, o exercício docente tem tendência a acentuar-se com a incerteza e a imprevisibilidade que caracteriza as sociedades deste início do século XXI (Inbérnom, 2009).

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional;

e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes;

e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;

e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;

e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar ambiente escolar (BRASIL; BNCC, 2018).

Podemos questionar, por que não há mudanças concretas no exercício da docência de forma mais visível e palpável? Atribui-se a este fenômeno, a alta rotatividade e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores, observou-se também um descompasso entre o perfil dos formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos licenciaturas, a desconsideração da posição de inferioridade dos cursos de licenciatura e do exercício docente na sociedade brasileira, com investimentos mínimos e desvalorização acentuada da educação e dos professores que atuam junto às classes trabalhadoras (classes populares) nas escolas públicas. Ao lado de todos os desafios herdados ao longo dos séculos, num processo histórico turbulento, ao mesmo tempo, em que mudanças significativas em termos de produção do conhecimento e as inovações tecnológicas, com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, que são as novas demandas da contemporaneidade, mas, contraditoriamente, é fundamental formar e ofertar bons professores para cada sala de aula do nosso país.

Citamos abaixo as prerrogativas definidas pela LDB (lei nº 9.364/96), para o desenvolvimento dos cursos de formação inicial e continuada de professores e as suas atribuições e competências profissionais:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (LDBEN, lei nº 9.364/96).

Propõe-se assim, Investir em processos formativos pertinentes a um mundo em plena mudança. Dentre as iniciativas em termos de gestão pública, instituiu-se a necessidade de acompanhamento e avaliação dos cursos de licenciatura, com os seguintes mecanismos de gestão, a partir do universo acadêmico, a criação e execução dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dentre as políticas internas das universidades brasileiras para a formação da graduação e da pós-graduação, alicerçados nos conhecimentos acadêmicos provindos da pesquisa científica, produzido no interior das universidades públicas brasileira.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;

e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019).

No entanto, é forçoso reconhecer que as desigualdades sociais e educacionais se tornaram mais acentuadas nos últimos tempos, além do que as informações que circularam mundialmente, após o acirramento do processo de globalização, demonstraram a pobreza e o subdesenvolvimento de muitas nações, com a exclusão do cidadão do mundo do trabalho, exclusão digital e dos bens de moradia, saúde e financeiro. Acentuaram-se as desigualdades sociais e regionais, muitos ficaram na ignorância, e criou-se uma nova pobreza, material e intelectual, tudo isso devido às comparações propiciadas pela globalização de fatos e fenômenos cada vez mais explícitos, a partir das informações que são mais acessíveis depois dos avanços das comunicações e que fluem com rapidez e amplitude espacial cada dia vez mais veloz. Embora, se reconheçam que nem todos têm acesso às inovações tecnológicas e as informações e possibilidades de comunicação. Desvelou-se assim, situações de profundo desemprego e desesperança para significativa parcela da população mundial, e dificuldades das economias, dos países denominados periféricos de se desenvolverem e se firmarem no mundo globalizado.

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019).

As ações públicas do estado não conseguiram atender a todas estas demandas, ao passo que a concentração de renda e dos empregos se tornaram bem visíveis em determinados lugares, não só no território brasileiro, como em escala mundial. O franco processo de globalização mostrou às nações a real situação social e econômica dos países, em escala mundial. De um modo geral, verificamos concentração de renda, crescimento econômico restrito ao Grupo dos sete países mais ricos (G7), ou seja, uma realidade nem sempre promissora para todos os lugares do mundo, ao passo que as ameaças ambientais estão mais acentuadas, o que compromete a todos, como por exemplo, as mudanças do clima e os processos de desmatamento, em determinadas regiões, com a Amazônia. E todos estes fatos

contribuem decisivamente para que ocorram reduzidos investimentos em formação inicial e continuada de professores, comprometendo o alcance destas metas.

A profissão docente passa por desafios e transformações, em um contexto, onde impera a volatilidade das informações, a fluidez e a ascensão do pensamento político de extrema direita, com a clara ascensão do fascismo. Faz-se necessário que os grupos de pesquisadores em formação docente se posicionem contra a supressão dos direitos, o avanço do pensamento político liberal e fascista, a exclusão de parcela significativa da população ao conhecimento, observamos também, um recrudescimento nas conquistas sociais e trabalhistas nos últimos anos. E ainda, permanece a política de desvalorização social, financeira e profissional dos professores, sociedades que caminham contraditoriamente para a ignorância e a exclusão social, promovendo nas periferias urbanas a violência da fome, da vida sem dignidade e as crenças na impossibilidade de se construir um futuro de superação das desigualdades educacionais e sociais, o que contradiz os avanços em conhecimento acadêmico e científico e a sociedade moderna.

Como profissional que trabalha diretamente com a democratização do acesso ao conhecimento, o professor tem tarefas que extrapolam a ação profissional meramente técnica, e para tanto, a complexidade da sua atuação profissional só aumenta, com as demandas de conhecimento do mundo moderno. Em sua formação inicial e continuada, faz-se necessário o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e habilidades, demandas próprias do exercício da profissão docente, além de sólida formação teórica, científica e cultural, habilidades de executar práticas pedagógicas interdisciplinares e uso de tecnologia da informação e da comunicação no âmbito da formação escolar, além da investigação crítica de criação e produção de metodologias de ensino, adequadas aos alunos da classe trabalhadora, tendo em vista a sua emancipação econômica e política. Neste quesito é que se afirma o seu compromisso político com as classes populares. Todos esses aspectos trazem à tona a reflexão de que “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil” (Imbernón, 2009). E o processo formativo docente, mais desafiador. A investigação científica torna-se fundamental, aliada ao estudo do exercício da docência no âmbito das escolas da educação básica e a formação do professor pesquisador. Para Imbernón (2011), elencando os desafios a serem considerados no percurso de formação inicial docente, trata-se primeiro lugar:

[...] da experiência discente, referindo-se às vivências que, enquanto alunos, os futuros professores tiveram na escola; o segundo é o da formação inicial, proporcionando uma preparação formal, sistemática e específica; o terceiro configura-se como o período de iniciação à profissão docente; e o quarto é o da formação permanente, que se constitui a continuidade do desenvolvimento promovido por meio de diferentes contextos e instituições.

Os desafios postos pela contemporaneidade, próprios de um país que pretende instituir uma política de universalização da educação escolar, escolarizando toda a sua população, e pretende alcançar esta meta, a partir de marcos legais sólidos, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (Lei nº

9.394/96). Vemos que esta conjuntura propiciou profundos e expressivos desdobramentos em forma de leis, regulamentos, resoluções e diretrizes, o que pode ser comprovado com o aumento de matrículas na educação básica e ensino superior, a melhoria da infraestrutura das escolas públicas, a universalização do ensino fundamental, bem como, programas de qualificação do professor em nível superior, como o PARFOR, chegando inclusive a entender que determinados programas de educação teriam que ser instituídos como políticas de Estado, dentre eles aqueles destinados à formação inicial e continuada de professores, ofertando desde a graduação até à pós-graduação.

Apesar do golpe parlamentar de 2016 ter se consolidado como um momento de recrudescimento da democracia e ameaça aos direitos conquistados ao longo da história, bem como, retração nos investimentos em educação e na execução dos programas educacional, com a Lei de Teto dos Gastos Públicos, o Brasil desponta como um país em desenvolvimento no cenário mundial. Nesse sentido, a LDB, (Lei nº 9.394/96) organiza e estrutura a educação básica em modalidades, garantindo que as especificidades de cada contexto sejam levadas em consideração pela escola, incluindo-se, entre outros, o perfil socioeconômico dos estudantes, o direito ao ensino bilíngue e a valorização das particularidades da história e das manifestações culturais regionais (BRASIL, 1996). De acordo com Gatti (1992) os desafios históricos da área, já indicava “uma certa inércia das universidades quanto a repensar as licenciaturas”. Para Lüdke (1994), isso poderia estar relacionado ao fato de que, historicamente, “dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário”.

Além de ocupar um lugar secundário, tem-se o fato de que os investimentos em pesquisa na área de ciências humanas são inferiores às demais áreas de tecnologia, saúde e setor produtivo de artefatos de venda produtos no mercado, e concomitante, registra-se a mudança no perfil dos estudantes que ingressam nas licenciaturas. Em sua grande maioria, na atualidade, são provenientes de classes trabalhadores, com menor renda e acesso à cultura, registra-se baixa atratividade da carreira docente entre os jovens, profissão desprestigiada no âmbito da sociedade, com aviltante remuneração salarial e planos de carreira profissional, inadequados às demandas da profissão.

Ao passo que, as mudanças na legislação atribuem novas responsabilidades aos docentes, como a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas públicas e privadas, a promoção da diversidade étnico-racial, e as demandas dos avanços tecnológicos das tecnologias da informação e da comunicação, além da equidade de gênero. Se é fato o lugar secundário que os cursos de licenciatura ocupam no mundo acadêmico, por outro fica configurado a sua importância social inegável, como enfatizam Gatti e Barreto (2009):

De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se

preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante.

Ou seja, não há como negar a necessidade de se formar professores e, principalmente, não como negar a necessidade de universalização da educação em todos os níveis da escolaridade, da educação básica ao ensino superior, com a oferta da graduação e da pós-graduação aos brasileiros. Por isso, há que insistir na oferta da formação inicial e continuada de professores, a partir dos cursos de licenciatura, na execução de propostas e programas de formação inicial de professores e na pesquisa científica, bem como na infraestrutura das universidades públicas brasileiras.

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O CURSO DE GEOGRAFIA

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia, a partir da LDB (Lei nº 9.364/96), faz parte do conjunto de ações políticas em termos de gestão pública, a fim de promover a reformulação das políticas nacionais para a formação docente. Essas diretrizes são oriundas das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores e em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que entre outras atribuições promove a definição de criação de um Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para funcionamento legal dos cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento do ensino superior e em particular dos cursos de licenciatura que é o nosso objeto de estudo aqui nesta pesquisa. Entendemos assim que o professor:

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (Pimenta; Lima, 2010).

As diretrizes curriculares para o curso de Geografia estabelecem a necessidade de produção de um Projeto Pedagógico para o Curso (PPC) para definir a proposta de formação, a necessária inovação em relação às metodologias de ensino, que podem e devem ser organizadas a partir do tripé metodológico que deve reger o ensino superior, que é a articulação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as metas para formação inicial nesta área do conhecimento, salientamos como necessidade de ações formativas:

[...] ações favoráveis à elevação da qualidade dos cursos de licenciatura, ao permitir a promoção da criatividade e da inovação, da introdução de novos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem, de ressignificação de concepções e práticas de formação docente. Contudo, sem deixar de reconhecer experiências onde isto efetivamente ocorra, o quadro geral ainda apresenta muitas dificuldades, que têm a ver com a problemática educacional brasileira contemporânea, marcada, de um lado, pelas reformas dos sistemas de ensino e, de outro lado, pela permanência de antigos obstáculos e emergência de novos desafios, decorrentes das próprias reformas e das transformações da sociedade de modo geral (BRASIL, 2019).

A formação de professores das disciplinas específicas também é uma meta do PARFOR, para que todas as áreas do conhecimento ofereçam aos educandos profissionais habilitados em suas respectivas áreas de atuação profissional e assim elevar a qualidade do ensino, organizadas, através de um PPC, onde prevaleça a articulação indissociável, entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como fizemos referência acima e deve ser promovida por instituições de ensino superior. Aqui ganha destaque a as universidades públicas brasileiras, com reconhecida produção de conhecimento na área de formação docente, assim, prevê-se que:

[...] o estabelecimento de diretrizes nacionais comuns, com a possibilidade de contextualizações, adaptações e mediações locais; o fortalecimento dos cursos de formação docente, com base no ensino, pesquisa e extensão, tendo a universidade como espaço privilegiado para esta formação; a aprendizagem da docência por meio de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade (BRASIL, 2019).

A formação de professores em Geografia faz parte da melhoria na qualificação tanto de formação de professores, como para a formação de pesquisadores, com vistas à elevação da qualidade do ensino e exercício pleno da cidadania.

[...] luta pela qualidade do ensino e defesa de uma escola que priorize a formação da pessoa para o exercício da cidadania. Ou seja, preparada para a vida produtiva e participativa pelo viés da relação crítica, reflexiva, ética e solidária com os meios de produção, trabalho e consumo, com as outras pessoas, com o território, as cidades e o lugar, com os mecanismos de representatividade, com os recursos naturais e as formas de intervenção humana. Com as propostas de reforma, estes ideais são ampliados e reforçam a necessidade de mudanças substanciais na escola e em seus fundamentos, o que implica em transformações nas condições de trabalho e formação dos professores (BRASIL, 2019).

As discussões sobre formação de professores, e a posterior definição das diretrizes curriculares para a formação no curso de licenciatura em Geografia, colocaram em debate, princípios e propostas bem claras sobre a ciência em si, que tem estatuto epistemológico próprio, define também a necessidade de superar a hierarquização de saberes, no que se refere a programas e práticas curriculares, ampliação da formação de modo a entender a ciência no âmbito da totalidade do conhecimento, em diálogo constante com a realidade contemporânea, integração entre os componentes curriculares, quais sejam, conhecimentos específicos e os conhecimentos didático-pedagógico, necessidade de implementação de carga horária (CH) de extensão, já na execução das disciplinas, para construir uma necessária interação com a comunidade, e assim promover o exercício da relação teoria/prática.

Continuamos com a apresentação das diretrizes que estabelecem também, a necessidade de conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, e sua função no desenvolvimento intelectual, emocional e social do aluno, a problematização das práticas pedagógicas, em seu efetivo exercício no interior da escola pública, entendimento dos processos político-organizacionais especificidades da docência e os processos de constituição de saberes construídos no da escola e dos sistemas de ensino,

das formas de participação e intervenção necessárias, reconhecimento das singularidades e diversidades dos agentes escolares, das tradições escolares, das culturas e dos saberes de alunos e professores. Esses são princípios pedagógicos de formação inicial e continuada para os cursos de licenciatura para formar os egressos de Geografia, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação em Geografia e os PPCs dos cursos superiores devem seguir estes princípios, já que são normas legais para organizar a formação dos licenciandos.

Há que se ressaltar que há embates e tensões no campo do debate acadêmico e de pesquisadores sobre o perfil de formação dos egressos dos cursos de licenciaturas e os processos de construção de uma autonomia intelectual de professores ainda é algo incipiente na legislação que trata da formação dos licenciandos. Esse processo de construção da autonomia docente tem que estar articulada com o exercício da gestão democrática no interior da escola pública.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PARA O EXERCÍCIO EFETIVO DA AUTONOMIA DOCENTE E CIDADANIA DISCENTE

Definiu-se na Constituição Federal de 1988, a necessidade crucial de democratização do acesso ao conhecimento e do exercício da gestão democrática em educação, em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.364/96), reforçou a necessidade de gestão democrática no interior da escola pública, no que diz respeito, às eleições para a direção de escolas, recursos financeiros direto para as escolas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criação de conselhos diversos, para efetivar e garantir ampla participação da comunidade escolar.

Para Saviani (1986), ainda que existam diferenças entre as práticas, é possível identificar uma intrínseca relação social entre educação e política como, por exemplo, a advinda da identificação de prioridades no orçamento refletidas na consolidação, constituição e expansão de aspectos físicos pertinentes aos serviços educacionais, dentre outros. Por sua vez, tem-se que a política depende da educação, no sentido de que requer a sua presença para a difusão das políticas públicas, bem como formação de organizações políticas de tipos variados, etc. A necessidade de garantia de educação básica de qualidade a todos (tanto crianças, como jovens e adultos) foi sacramentada no âmbito internacional a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien (Tailândia). Nesse encontro, que teve dentre os seus financiadores o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), firmou-se um acordo entre representantes governamentais e associações profissionais, entidades não-governamentais e educadores de todo o mundo, em prol da educação básica de qualidade (Paro, 2004).

No Brasil, o início da implementação de tais políticas somente se deu no governo Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) com a elaboração do “Plano Decenal de

Educação para Todos”. Foi, porém, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a reforma educacional anunciada experimentou concretização com a publicação da LDB (lei nº 9.364/96), que tinha por objetivo, de acordo com Paro (2004), promover aquisição de habilidades e competências pelos indivíduos, buscando proporcionar a uniformização da integração global do mercado e a universalização da educação. Outro objetivo relevante da LDB (lei nº 9.364/96) é efetivar as propostas de formação consoante à execução de propostas de formação de professores fundamentadas na premissa da práxis pedagógica, a fim de fomentar estudos, pesquisas e práticas baseadas na construção e promoção do exercício da relação teoria/prática na formação de crianças e jovens.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Aliado a estas mudanças, na legislação preconiza-se também a necessária gestão democrática do ensino público, ao lado de práticas de formação de professores mais modernas e condizentes com os resultados das pesquisas até então. Para nós, destaca-se como objeto de estudo nesta pesquisa as metas do PNE (2014-2020) relacionadas à formação inicial e continuada de professores, quando se reconhece que a crise na demanda e oferta dos cursos de licenciatura, além dos investimentos nas propostas das diretrizes curriculares, para melhorias na qualidade das licenciaturas, estão relacionadas com a profunda necessidade de uma política de valorização profissional e financeira dos docentes, formação em termos de graduação e pós-graduação, condições de trabalho dignas e política de carreira profissional. Apresentamos a seguir as 20 metas definidas na ocasião da aprovação do PNE pelo Congresso Nacional:

- a) expandir o quantitativo de matriculados na Educação Básica (EB) e na Educação Superior (ES), tanto na graduação quanto na pós-graduação;
- b) melhorar o fluxo e a aprendizagem dos estudantes;
- c) alfabetizar na idade adequada;
- d) diminuir o analfabetismo;
- e) expandir a educação em tempo integral;
- f) elevar a qualificação dos professores da EB e aumentar a titulação dos professores da ES;
- g) elevar os salários dos professores da EB;
- h) incluir jovens com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

- i) elevar a escolaridade média da população — no campo, e entre os mais pobres e negros —;
- j) aumentar a titulação dos professores da EB em nível de mestrado ou doutorado;
- k) assegurar planos de carreira para os profissionais da EB;
- l) efetivar a gestão democrática nas escolas e instituições;
- m) diminuir o percentual de estudantes matriculados nas instituições de educação superior (IES) privadas;
- n) elevar a proporção de mestres e doutores nos corpos docentes das IES privadas e
- o) formar, em nível de pós-graduação, a metade dos professores da EB (BRASIL, 2014).

Faz-se necessário aumentar a titulação dos professores e assim elevar a sua qualificação profissional - para o ensino de qualidade e a pesquisa científica - e elevar os salários e a assistência de um plano de carreira. Com o acesso a uma maior qualificação, os professores teriam mais condições de participar ativamente das discussões sobre o exercício docente, inovações em práticas pedagógicas e metodologias de ensino, e fortalecer a luta por autonomia docente. Entretanto, estas prerrogativas legais só podem ocorrer num contexto de gestão democrática da educação.

As leituras e análises realizadas permitem identificar que, apesar de sua inegável importância, a interdisciplinaridade, na maioria das escolas de educação básica, ainda é retórica e não acontece, efetivamente, como ação pedagógica. Isto, em face da hierarquização do saber; da fragmentação da prática na e da escola; e, da falta de diálogo entre os protagonistas do processo educativo - alunos, professores, gestão². No entanto, desponta como possibilidade para a reversão desta realidade e a efetivação da interdisciplinaridade como proposta pedagógica, o processo de diálogo, intelectualmente fundado, entre os pares e entre as áreas do saber (BRASIL, 1997).

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, ocorrido no final da década de 1980, vislumbrou-se um novo ideário de sociedade, qual seja o da gestão democrática e participativa no âmbito das escolas públicas. Toda entidade ou organização, incluindo as escolas, devem iniciar as discussões em torno de um programa de gestão democrática com ampla participação da comunidade escolar. Uma das principais tarefas para democratizar o acesso ao conhecimento e à cultura é a promoção de inclusão e justiça social.

Em seu texto final e promulgado, posteriormente, a Constituição Federal (CF) de 1988, mais precisamente no inciso VIII do artigo 3º, estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, que é apresentado como sendo um dos principais princípios relacionados à oferta da educação no país, pilar para a construção de um país democrático. A partir de uma concepção de gestão democrática da educação é que se constitui a possibilidade de implementação de todas as demais ações educacionais para o país. Dispõe ainda, no artigo 14 da referida norma, que a sua definição se dará pelos sistemas de ensino, observadas as peculiaridades existentes e os seguintes princípios: a participação dos profissionais atuantes na educação no processo de elaboração do projeto pedagógico escolar e a

² Gestão democrática e participativa no interior das escolas públicas brasileiras.

participação da comunidade do entorno escolar em conselhos ou convenções que lhes sejam equivalentes (BRASIL, 1996). Nesse cenário, é possível vislumbrar, uma associação do conceito de gestão ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, bem como uma participação responsável de todos os atores sociais nas decisões que se fizerem necessárias, e em sua efetivação por meio da concepção de um compromisso coletivo, que vise obter resultados educacionais que sejam cada vez mais significativos e efetivos.

Em seu artigo 56, a LDB (Lei nº 9.364/96), afirma a disposição sobre a necessidade de se manter observância, no âmbito das instituições públicas de educação superior, no princípio da gestão democrática, assegurando a formação de órgãos colegiados deliberativos, dos quais deverão participar os segmentos da comunidade local, institucional e regional (BRASIL, 1996). Nesse sentido, destaca Paro (2004), a democratização do ensino torna legítima a participação dos atores sociais que, de alguma forma, estejam envolvidos no processo educacional, localizando-se dentro ou fora do contexto escolar. Os princípios da gestão democrática constituem-se em maneira de condução da instituição escolar com vistas a garantir transparência, participação e democracia, condições básicas para o exercício da cidadania plena.

Ao discutir concepções de gestão e organização escolar, Libâneo (2003) sustenta a tese da efetivação de variadas modalidades, conforme a concepção tida de finalidades políticas e sociais da educação relacionada à formação dos alunos de graduação. Nesse cenário, estes estudos incluem duas concepções distintas: a que convencionaram denominar sociocrítica e a técnico-científica. As concepções revelam, segundo os autores, paradigmas fundantes, tanto das concepções e das políticas educacionais, como das práticas de gestão da educação.

Nesse contexto, é possível contemplar a relação sujeito-objeto de modo fragmentado, refletindo, com isso, uma concepção que remonta à existência de uma educação que se baseia em uma relação hierarquizada, formada a partir de uma dualidade de autoridade e poder estabelecida entre o que ensina – o docente – e o que aprende – o educando. No âmbito da gestão escolar, essa concepção enseja uma organização da gestão compartilhada, na qual os níveis de poder e os papéis se encontram definidos claramente (Catani et al., 2009).

Segundo Libâneo (2001), na gestão educacional e nas escolas públicas estabelecidas a partir desse modelo, convivia-se com os denominados técnicos-formuladores das políticas, detentores do conhecimento, e que, por essa razão, se ocupavam de traçar as metas, os caminhos e as estratégias a serem seguidas pela escola para garantir que o trabalho pedagógico fosse bem conduzido, garantindo, com isso, a efetivação de uma educação que pudesse ser considerada de qualidade. Por outro lado, o paradigma emergente, também denominado crítico-dialético, está alinhado com a base da concepção crítica e social da gestão democrática proposta por Libâneo (2003), mencionada anteriormente.

Com isso, contrapõe-se tal modelo ao paradigma empírico-analítico, fazendo com que a maneira com a qual a educação é concebida tem o homem como ser histórico e social, muito embora seja determinado por contextos políticos, econômicos e culturais, cria a realidade social vivenciada, bem como transforma os contextos vislumbrados. Nesse sentido, é possível asseverar que, nas práticas sociais que são estabelecidas no âmbito escolar:

Diante disso, é possível afirmar que a base organizacional da gestão escolar e da educação não será formada a partir de uma estrutura hierarquizada e piramidal, mas, sim, como um círculo, pressupondo a inter-relação que existe entre os atores sociais, que partilham o poder. Tal cenário, implica a efetivação de co-responsabilidade pelas ações tomadas no âmbito escolar. Para Libâneo (2003), isso fica bastante claro ao se analisar a estrutura formal, considerando a organização escolar que é formada a partir de uma gestão democrática.

As ações colegiadas são os maiores indicadores de exercício da democracia no interior da escola pública. Para a concretização da gestão democrática no contexto escolar, faz-se necessário, também, no estabelecimento do calendário escolar, na circulação de informações, na divisão interna do trabalho, na distribuição das aulas, na reunião de grupos de trabalho, no processo que envolva a criação ou elaboração de novos cursos ou novas disciplinas, na capacitação que se realizar para formação dos servidores de um modo geral, dentre outros. Por esta visão a gestão democrática seria método e atitude, sendo ambos imprescindíveis para o efetivo exercício da democracia.

Observamos que a escola e o ensino não acompanham o ritmo e as transformações que a sociedade moderna vem passando. Ademais, são nítidas as relações econômicas e sociais globalizadas que vivenciamos e suas múltiplas dinâmicas que afetam diretamente a educação, num contexto de disseminação de informações e do conhecimento. Quando uma política pública chega a ser discutida surgem inúmeros conflitos, consequência da luta de classes e, conseqüente disputa de poder, pois o estado capitalista intervém na autonomia, contribuindo para a legitimação e acumulação do capital. Contudo, em termos de políticas públicas da educação, a profissionalização dos professores pode adquirir um grande significado, não só para fazer face às pretensões das profissões do setor educacional, mas também para preparar as novas gerações para uma sociedade globalizada, complexa, planetária, incerta (Perrenoud, 1993).

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos profissionais específicos e se tornou um objeto de estudo científico. A docência deixou de ser vista como uma vocação sacerdotal ou como uma ação espontânea que pode ser desenvolvida por intuições pessoais ou valores apenas afetivos e passou a ser compreendida como uma profissão com estatuto científico. Ela passou a ser entendida e concebida,

como um campo de ação com base em fundamentos filosóficos, sociais, históricos, políticos, trabalhistas, psicológicos e fundamentos de práticas específicas, que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas. Ou seja, ela requer uma profissionalização, com todo o rigor científico necessário, que uma profissionalização requer e investimentos em pesquisa, por ser também, objeto de pesquisa, além dos direitos trabalhistas e condições de trabalho adequadas. Tudo isso dedicado à ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

É um fato histórico que a sociedade brasileira apresenta dificuldades, no que se refere à formação de professores, inicial e continuada, devidamente habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida do ponto de vista teórico, e, também, recursos suficientes para implementar condições de trabalho e remuneração adequadas. Além do que, as discontinuidades em relação à implantação dos programas e projetos de formação inicial de professores faz-se presente em décadas de estudos, pesquisas e projetos de setores governamentais, no tocante a este setor. Este é um dos traços persistentes e problemáticos da história da educação brasileira. No entanto, cabe ressaltar que os problemas educacionais não são de responsabilidade exclusiva dos cursos de formação de professores, são problemas e desafios históricos, de profunda complexidade e nesta pesquisa são apresentados como parte da questão em debate e objeto de políticas públicas e tem relação direta com o processo de democratização da educação e do acesso e permanência dos educandos no ensino superior, bem como das políticas nacionais e internacionais, considerando o contexto da globalização.

No cenário de contradições e dinâmicas sociais que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso e de um contexto de profundas transformações que provocam incertezas e indefinições no mundo contemporâneo e tem influência em todas as esferas sociais, dentre elas as políticas de formação de professores.

Para Gatti (2011), apesar do aumento nos últimos anos dos estudos nesta área, ainda não focamos nos tópicos principais que dizem respeito às questões estruturais das instituições universitárias e da distribuição de seus conteúdos curriculares:

Mesmo com a problematização contínua trazida pela pesquisa em educação sobre formação docente, as gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. Resta, em aberto, a questão do porquê mudanças profundas não ocorrem nesses cursos. A intencionalidade posta em documentos e regulamentações, mas fica ainda a questão política a enfrentar: qual a força política dos gestores para implementar reais e fortes mudanças institucionais e curriculares no que respeita à formação de professores? (Gatti et al., 2011).

A autora faz uma análise das principais políticas de formação docente produzidas pelos diferentes níveis de governo no Brasil nas últimas décadas. Entretanto, ainda há muita distância entre os debates propostos pelas universidades, ou seja, as propostas, materializadas em documentos, pesquisas e currículos dos cursos de graduação na modalidade licenciatura ou, até mesmo em programas como o PIBID da CAPES), as legislações que foram promulgadas nos últimos anos, ou seja, as leis e as políticas públicas e, os programas de formação de professores e práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (1988). Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- BRASIL (2012). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 dez. 2012.
- BRASIL (2013). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2011-2020 [projeto de lei]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 19 de junho de 2019.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Resolução CNE/CES, nº 2 de 20 de Dezembro 2019. MEC. [Portal.mec.gov.br/docmar/dezembro-2019-pdf/135951-rep002-19/file](http://portal.mec.gov.br/docmar/dezembro-2019-pdf/135951-rep002-19/file);
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Geografia. Parecer CNE/CES nº 388/2019, aprovado em 09 de maio de 2019.
- Catani AM (2009). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Gatti BA (2012). Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145): 88-111.
- Gatti BA, Barreto ES de S (coords.) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- Gatti BA, Tartuce GLBP, Nunes MMR, Almeida PC (2011). Atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e Pesquisas Educacionais. *Fundação Victor Civita*, 1: 139-210.
- Imbernom F (2009). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Imbernon F (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

Libâneo JC (2001). *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa.

Libâneo JC, Oliveira JF, Toschi MS (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Lüdke M (1994). *Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas*. Rio de Janeiro: CRUB.

Paro VH (2004). *Reprovação escolar? Não, obrigado*. Correio da Educação. Porto, 192: 1-4.

Perrenoud P (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. Faria H, Tapada H, Carvalho MJ, Nóvoa M. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.


Pimenta SG, Lima M do SL (2010). *Estágio e Docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

Saviani D (1986). *Educação brasileira: problemas*. In: Saviani D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 120-132 (Col. Educação contemporânea).

Gênero e sexualidade na escola na era Bolsonaro: retrocessos e resistências


Recebido em: 17/09/2020

Aceito em: 22/09/2020

 10.46420/9786588319307cap7

Sônia Maria Soares de Oliveira¹ 

Carlos Diogo Mendonça da Silva² 

José Ricardo da Silva Sousa³ 

INTRODUÇÃO

O mundo atual testemunha, desde a segunda metade do século XX, progressivamente a manifestação de movimentos urbanos e não urbanos que buscam legitimação e representação com suas ideias, ideologias e modos de vida. Diferentes grupos passam a promover suas formas de existência (gays, lésbicas, pessoas trans, mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais) em oposição a um modelo normativo que valoriza a homogeneização dos sujeitos e dos corpos.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, caput, ‘todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza’. Diante disso, a noção de diferença passa a ser compreendida como a legitimação das várias maneiras de legitimar os gêneros, as sexualidades, as etnias, em sua condição física e mental e outros. À diferença se unifica a composição de novos modos de vida que passa a legitimar-se na ordem social atual. Tais sujeitos buscam o direito de reconhecer sua subjetividade e identidade singular. A partir de tais transformações no campo social, identitário, psicológico, jurídico e educacional, intensificadas na década de 1990, emergiram problemáticas que têm alocado os profissionais que atuam abertamente com tais sujeitos em situações críticas levando-os a questionamentos em relação ao manejo e posições a tomar frente a tais diferenças e impactando na reformulação de políticas públicas, inclusive para a educação.

O objetivo do presente texto é fomentar uma educação cada vez mais inclusiva, ou seja, aberta à diversidade. A justificativa, para tal, é discorrer sobre as bases da opressão, pois através da reflexão crítica e da práxis educativa, podemos refletir em prol da diversidade fazendo, que, por sua vez, a escola

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC – CE. E-mail: soniasoares_bb@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor substituto do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: diomendonca@gmail.com

³ Centro Universitário Estácio do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Graduado em História pelo Centro Universitário Estácio do Ceará. E-mail: ricsilvasousa58@gmail.com

possa atuar e combater nas contradições oriundas da vida em sociedade no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

O presente texto discorre a partir de uma abordagem crítica sobre a problemática do ensino de gênero e sexualidade e seu processo histórico. Com efeito, indaga-se: de que forma os estudos sobre gênero e sexualidade são tratados na escola no decorrer da educação básica? Tais discursos ainda reproduzem as antigas abordagens do discurso da educação sexual conservadora? Ou, por fim: como na história as políticas de educação passaram a falar sobre as identidades de gênero e educação sexual em sociedade?

A escrita foca, sobretudo no contexto histórico atual marcado pelo governo do presidente Jair Bolsonaro, uma vez que a partir da chegada ao poder deste e dos grupos que lhe servem de apoio, cada vez mais tem sido adotadas políticas públicas de cunho conservador em todos os âmbitos da sociedade brasileira, e de forma ainda mais impactante no que se refere às questões relacionadas às discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar.

INFÂNCIA E SEXUALIDADE NA ESCOLA

A infância, como a entendemos, assim como as maneiras de defini-la e compreendê-la de modo natural, é uma invenção da Modernidade. Esta foi fundamentada com particularidades convenientes nesse período. Para Ariès (1981), a partir do século XVII, funda-se todo um desejo de conhecimento com relação à infância. Começou-se a pensar esta com especificidades, advindo a ocupar o cerne das atenções da família, assim como de saberes institucionais que produzem discursos de verdade sobre esse sujeito individualizado.

Apoiando-se no saber Foucaultiano, este nos aponta como passamos da ameaça da morte à exaltação da vida. Entende-se que, com o advento do século XVII, é fomentada toda uma conjuntura voltada para o governo da vida dos sujeitos. Promove-se, por sua vez, toda uma “biopolítica da população” (Bujes, 2002). Para que se legitimasse tal projeto de evidenciação da vida abrolhado na Modernidade, é necessário ter uma atenção especial e particular à infância. À medida que se passa a entender a infância como algo individualizado, com necessidades específicas diversas do adulto, a criança passa a ser não objeto de conhecimento, mas parte de um projeto de civilização.

Segundo Preciado (2007) da mesma forma que a escola, a família é vista enquanto reflexo no qual nos compreendemos e nos construímos no mundo. Nestas é incentivado aquilo que devemos legitimar, muitas vezes adotar como subjetividade. São construídas toda uma postura “ideológica” de como deveremos falar, andar, sentir, o que é ser homem, mulher e como viver uma sexualidade normal.

Assim como na escola e na família, a educação é gestada a partir de discursos de “verdades”. As relações de poder são assentadas/legitimadas sustentando todo um dispositivo de verdade frente dos

diversos valores entendidos como verdade. Com isso, a escola, desde a sua constituição, desempenha um papel central de controle daquilo que zela os discursos de poder (Preciado, 2007).

O sujeito da infância é legitimado por modos de reprodução/naturalização através de uma matriz heterossexual normativa, a qual Foucault (1988) evidenciou como “ideal regulatório”, mas que por vezes promove espaços de produção de novos e subversivos efeitos, ou seja, existem corpos dissidentes que provocam inflexões dentro dessa lógica de saber-poder (Gadelha, 2014).

Com toda essa lógica de naturalização dos sujeitos, o indivíduo *queer*² rompe com o ideal identitário, pois é um “corpo” que burla com a lógica do poder dominante. Desse modo, ao moldar o corpo em objeto de intervenção dos dispositivos de governo, o poder disciplinar, ordena, regula, controla, adentra os sujeitos mediante um conjunto de tecnologias disciplinares (Butler, 2003).

A questão da relação entre sexo e escola traz um conflito ideológico e discutido nos mais diversos setores da sociedade, principalmente com o advento dos ideais democráticos. Nos últimos anos muitas exigências foram fomentadas por parte dos governos enquanto políticas de discussão urgentes, principalmente na formação de alunos e professores. Entende-se que falar sobre gênero e sexualidade na escola é uma temática fundamental para promover cidadania, respeito e inclusão.

Para Pinto (1997) há várias demonstrações desveladas de diversas sexualidades na escola que não são discutidas. Desse modo, falar de sexualidade/gênero na escola seria uma maneira de conscientização dos sujeitos ao questionarem os padrões socialmente construídos em “ser homem” e “ser mulher”, da mesma forma que uma sexualidade ou identidade de gênero “normal”. Com efeito, a escola deveria construir o diálogo entre os diferentes intervindo nas práticas e construindo uma formação crítica e inclusiva.

Para Bourdieu (1994), a invisibilização seria um tipo de violência simbólica que coloca muitas pessoas no papel de negação de sua existência. De acordo com o pensador, negar os direitos de uma minoria colocando estas em um lugar de deslegitimação é condená-las diante de uma vida precária, tendo como fim a legitimação de uma hegemonia simbólica. A escola, enquanto instituição, não deveria contribuir para a exclusão, mas para a inclusão das pessoas.

De acordo com Butler (2003), as grandes hegemonias dominantes normatizam alguns corpos como naturais, sobretudo nos espaços escolares, acima de tudo um modelo heteronormativo, que é edificado na relação entre o sexo e gênero. A escola não deveria omitir-se diante da diversidade de orientações afetivo-sexuais no seu próprio interior. A noção de abjetificação usada pela autora para referir-se a esses corpos, cuja a própria sociedade não tolera e coloca de lado. Com a noção de abjeção

² A noção de *Queer*, de acordo com Miskolci (2007), foi indicado primeiramente por, Teresa Lauretis, no fim dos anos 90, a fim de caracterizar todos aqueles que buscavam ser luta/resistência ao modelo heteronormativo, tanto nas minorias sexuais, como no campo discursivo pós-estruturalista. “*Queer* significa seguramente a diferença que não quer ser aceita ou tolerada, e, por sua vez, sua forma de ação é muito mais transgressiva” (LOURO, 2013, p. 56).

a autora atenta para a vulnerabilidade das pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, diante das normas de gênero e sexualidade, sendo a escola um espaço de violência para muitos desses sujeitos

De acordo com Foucault (1988) a sexualidade seria um dos meios mais eficientes historicamente para a regulação dos corpos, entendendo-o enquanto — dispositivo de poder, fomentado estrategicamente no cerne de uma verdade heterogênea enquanto discurso, lei, pressuposto científico, validade religiosa e até essencialismo filosófico. Este dispositivo opera mais enfaticamente sobre alguns corpos em especial, entre eles, a criança e a família. A sexualidade seria um dispositivo que atua sobre os corpos, através de métodos disciplinares, e ao mesmo tempo, sobre todas as populações, principalmente através da escolarização.

Ainda para Foucault (1988) a complexidade do que compreendemos de poder sobre a vida emerge a partir do Século XVII com uma ambiguidade bem demarcada. Uma primeira, a primeira a ser formada, voltada para a questão do corpo enquanto máquina: no seu assujeitamento, utilidade e força para fins de adestramento. Um tipo de disciplinamento enquanto *anátomo-política*³ do corpo. A segunda, que surge em seguida, na metade do século XVIII, no entorno do *corpo-espécie*, ou seja, no corpo atravessado pela mecânica do ser vivo e enquanto organismo biológico. Tal caminho passa a ser construído por toda uma série de de saberes disciplinares em forma de uma *bio-política da população*⁴. Sob este ponto podemos inferir que:

As instâncias do corpo e os regulamentos da população constituem os dois pólos em tomo dos quais se desenvolveu o arranjo do poder sobre a vida. A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (Foucault, 1988).

Foi no século XIX, por sua vez, que emergiram várias disciplinas discursivas sobre tudo que estava atrelado à sexualidade. Com efeito, não mais a pastoral cristã e todo o sistema judiciário tinham legitimação sobre esta, mas todo o interesse público. A Medicina, a Pedagogia, a Psiquiatria, a Psicologia e a Família passam a construir discursos de verdade⁵ sobre a sexualidade normal.

A sexualidade, dessa forma, não pode ser compreendida como algo naturalizado, ou seja, um essencialismo vivenciado por todos de maneira universal, mas algo produzido tendo como base todos esses saberes, frutos da *scientia sexualis*. Com efeito, compreendemos a sexualidade como uma

³ A anátomo-política (ou disciplinas) age sobre o indivíduo naquilo que ele tem de mais íntimo, seu corpo, a fim de torná-lo o mais útil e dócil possível.

⁴ A biopolítica toma como objeto de sua intervenção a espécie humana, a própria vida dos indivíduos.

⁵ Essa “vontade de verdade”, instituída no século XVIII, promoveu no ocidente o que Foucault (1988) nomeou de *scientia sexualis*. Esta se refere a toda uma conjuntura de compreensão científica, ou seja, buscava conduzir e normatizar verdades sobre a sexualidade. Esta passa a ser algo em constante vigilância, sendo este, objeto de investigações com o respaldo de tais saberes disciplinares.

construção sociocultural e histórica, acima de tudo, que une e complexifica saberes e poderes que objetivam controlar e normatizar o sexo, dessa forma, compreende-se que se trata de um dispositivo histórico.

Ao refletirmos sobre as discussões de gênero e sexualidade na escola remetemo-nos ao respeito e à promoção de pedagogias da sexualidade, ou seja, modos como se aprende e se ensina a sexualidade, principalmente o respeito e a compreensão pela diversidade. Sobre as práticas homo/transfóbicas institucionalizadas, pode-se apontar, segundo Louro (2013), que estas, por vez, não ocorrem “escancaradamente”, mas sim de modo maquiado e sutil. Com efeito, podemos pensar como ocorrem as primeiras formas de (aprendizado da) homo/transfobia institucionalizada na sociedade brasileira, estamos então a falar da escola.

De acordo com Louro (2013), a escola não fomenta apenas noções, ou somente as cria, mas também deveria promover a legitimação de outros modos de vida tais como: as identidades étnicas, de gênero, de classe e diversidade religiosa. Desse modo, a escola que, precisaria empenhar-se na produção das diferenças na perspectiva de gênero e sexualidade, acaba por produzir sujeitos normatizados e essencializados, ou seja, padronizados em uma identidade coletiva e sem possibilidade de estima social.

Para Connel (2014), as pessoas trans têm grandes dificuldades em concluir a vida escolar devido a toda uma série de violência simbólica nesse espaço, assim como nos diversos meios que são pertencentes, que, na maioria, são resultados de violências físicas. Entende-se que a transfobia, assim como a Homofobia, de alguma maneira, está presente nas vivências e experiências educacionais dessa população, sendo muitas vezes desprezadas por professores e demais gestores escolares.

Na perspectiva do tradicionalismo educacional, o debate de gênero e sexualidade se mostra como algo embativo, tendo em vista a prevalência de valores fundados historicamente em uma educação sexista, na qual o sexo masculino e o feminino se mostram em oposição contínua, sendo um deles o possuidor do poder das relações. Qualquer prática que legitime tal lógica e aprove condições para sua reprodução, categoricamente fomenta uma normatização e não cria meios para uma legitimidade (Preciado, 2007).

A transgeneridade seria o maior exemplo que as estruturas dos nossos corpos não são predestinadas para a produção de nossas expressões de gênero. De acordo com Bento (2012), a transgeneridade põe a heteronormatividade em debate por deslegitimar esta enquanto normatividade. Com isso, não é de menos que a heteronormatividade necessita negar e até expulsar outros modos de vida, delimitando rigidamente sua dissidência. “As performidades de gênero que se proferem longe dessa amarração são colocadas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas” (Bento, 2012).

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE DURANTE A DÉCADA DE 1990

Sobre o conceito de política pública, podemos destacar três abordagens importantes debatidas por Frey (2000):

“Polity (instituições políticas): refere-se à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; Politics (processo políticos): refere-se ao processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; Policy (conteúdo da política): trata dos conteúdos concretos, isto é, da configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas” (Frey, 2000).

Aqui o autor considera de suma importância compreender a concepção de políticas públicas e de que maneira elas estão inseridas em programas do governo. As políticas públicas são de extrema relevância para respaldar as políticas educacionais no Brasil no tocante às questões de gênero e sexualidade. De acordo com Vianna e Unberhaum: “a normatização nelas prevista são expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também procuram dar novos significados à prática social” (2004).

Entende-se por política educacional as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, e acabam por caracterizá-la como descontínua e pouco efetiva (Saviani, 2008).

Em um breve panorama da década de 1980, podemos dizer que esta caracteriza o período de abertura democrática do Brasil. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal, que no seu artigo 5º define que todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza, não especificando, no entanto, o tema gênero e sexualidade. Diz o artigo 205 do referido documento: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Mais especificamente, podemos listar algumas resoluções a respeito da educação, trazidas pela Constituição Federal (Brasil, 1988):

O artigo 208 determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 2009).

Apesar de ter sido considerada a Constituição mais democrática da história do Brasil, ficando conhecida como “Carta Cidadã”, na década seguinte, 1990, teve que passar por inúmeras modificações já que tínhamos, naquele momento, grandes mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, a partir da adaptação do país às reformas neoliberais⁶.

Vera Peroni (2003) assim sintetiza a redefinição das políticas para a educação básica nesse período: a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários.

Uma das antigas demandas dos movimentos sociais foi acolhida na nova Constituição Federal, os direitos femininos. A História mostra as lutas e conquistas femininas, para tentar superar as desigualdades sociais e políticas criadas a partir da distinção de sexo, etnia, cor e classe. Sobre o tema, Carvalho, (2007) diz o seguinte:

[...] as mulheres lutaram por direito à educação, ao voto, à independência econômica, igualdade salarial e acesso às profissões e cargos valorizados; por direitos sexuais e reprodutivos; pela partilha do trabalho doméstico; e pela paridade na representação política entre homens e mulheres. Algumas dessas lutas continuam.

⁶Doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do sXX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. Doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

A década de 1990 marcou uma fase de redefinição do papel do Estado. As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem-Estar Social⁷, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma crescente “transferência” das responsabilidades do Estado para a sociedade. O Brasil assumia, na década de 1990 compromissos com pautas ligadas ao gênero e à diversidade, em um contexto internacional de fóruns e encontros que as políticas neoliberais exigiam dos países em desenvolvimento: uma determinada postura, principalmente no tocante à educação.

Naquele momento, a educação passava a ser vista como um agente fundamental para o avanço social e econômico dos países em desenvolvimento. Uma referência deste processo foi a Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, em 1990. Estava definido nesta declaração uma série de questionamentos a respeito das demandas fundamentais de aprendizagem, os objetivos a serem alcançados pela educação básica e o comprometimento dos países e demais organizações que haviam participado. As Diretrizes e Metas do Plano de Ação da Conferência deveriam ser consideradas pelos governos participantes, que foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação. “No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados do desempenho de alunos e instituições como incremento de parcerias entre Estado e Sociedade” (Almeida Júnior, 2001).

No governo do então presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira “aos ditames da ‘nova ordem mundial’” (Silva; Machado, 1998), o neoliberalismo começa a amadurecer no Brasil. Porém, há uma intensificação efetiva da política neoliberal no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB em dezembro de 1996, foi um exemplo dessas reorientações, depois de oito anos tramitando no Congresso Nacional, com várias intervenções do governo federal. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 incluiu a Educação Sexual nas Escolas, a fim de responder a toda uma demanda social. Esta abordagem da educação sexual ficou muito a desejar. A escola carecia adequar-se à nova realidade social que o mundo passava, não podendo negar-se às “novas expressões sexuais”. Consoante a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, MEC:

⁷ O “Estado de Bem-estar Social” (do inglês, *Welfare State*), é uma perspectiva de Estado para o campo social e econômico, na qual a distribuição de renda para a população, bem como a prestação de serviços públicos básicos, é visto como uma forma de combate às desigualdades sociais. Portanto, neste ponto de vista, o Estado é o agente que promove e organiza a vida social e econômica, proporcionando aos indivíduos bens e serviços essenciais durante toda sua vida. Com efeito, esse modelo de gestão pública é típico em sistemas social-democratas das sociedades ocidentais modernas.

Os PCN's foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (César, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram publicados no ano de 1997 pelo Ministério da Educação e contemplavam a temática de gênero nos seus temas transversais. Denominado "Orientação Sexual", este indicativo está contido no volume 10.5 dos Temas Transversais dos PCN's, que discorre sobre a emergência da inclusão do tema da sexualidade e gênero nos currículos, nesse caso a abordagem dos PCN's vem auxiliar aos profissionais de educação buscando "apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres" (Brasil, 1997).

De acordo com os PCN's, o debate a respeito de gênero e sexualidade é promovido através do tema transversal "Orientação Sexual". Desse modo, justifica-se a necessidade de estudantes, professores, professoras e família considerarem a importância sobre diversos aspectos da relação de gênero e sexualidade:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (Brasil 1997).

Altmann (2001) mostra que a escola necessita promover uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação os vários modelos nunca implementados pelos governos, para dialogar em igualdade com as necessidades das práticas docentes. As escolas ainda necessitam promover aquilo que fora proposto pelos PCN's há mais de dezoito anos, colocar a sexualidade como tema transversal, e o seu processo de construção no ambiente escolar. De acordo com os PCN's:

a rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina, apontando para a imensa

diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças (Brasil, 1997).

Um relevante documento para a esfera da Educação Básica, no ano de 2001 tornou-se pauta de importantes debates: o Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 10.172/2001), que fixava objetivos e metas a serem conquistados nas diferentes etapas da Educação Básica. A busca por uma sociedade menos desigual no que diz respeito a gênero e sexualidade foram informações trazidas neste documento. Entre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental que deveriam ser alcançados estava “manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio” (Brasil 2001). Contudo, nesse PNE com vigência até 2011, muitos de seus objetivos e metas não foram atingidos de maneira ampla. Muitas discussões surgiram em torno da interpretação do texto dos PCN’s, principalmente no tocante ao Tema Transversal: Orientação sexual, que na visão de uma boa parcela da população, ainda com o pensamento enraizado em uma sociedade patriarcal e tradicionalista, não apoiou a efetivação desse tema nas salas de aula, alegando que não é papel do professor tal abordagem.

PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: O PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA

A pandemia de HIV/AIDS do início da década de 1980 fortaleceu o movimento LGBT e as demandas desse grupo, naquele momento voltados à prevenção e tratamento da doença. Na década de 1990 as necessidades se ajustaram ao novo contexto mundial, gerando um aumento na luta de grupos LGBTQI+ que passaram a reivindicar o combate à discriminação e a garantia da inclusão social no mercado de trabalho e demais relações sociais. Nessa conjuntura observamos a ausência de políticas públicas executadas no que se refere às pautas de gênero e sexualidade.

Para combater essas questões, em 2004, o Governo Federal lançou o Programa, Brasil sem Homofobia – PBH-, tendo início no governo do ex-Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, o programa surgiu como uma resposta aos problemas sociais enfrentados por grupos minoritários e que estavam na pauta de órgãos internacionais. O documento do Programa Brasil sem Homofobia expressa que:

Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta [...] A expectativa é que essa integração interministerial, em parceria com o movimento homossexual, prospere e avance na implementação de novos parâmetros para definição de políticas públicas, incorporando de maneira ampla e digna milhões de brasileiros (Brasil, 2004).

O PBH foi elaborado e debatido com órgãos da sociedade civil, porém sua execução ficou a cargo, prioritariamente, de ONGs, devido às divergências manifestadas entre parlamentares e setores

da sociedade. Com pautas que incluíam cursos de qualificação sobre o tema, para professores da rede pública e também aberto aos da rede privada, materiais escritos para servir como suporte, ainda no fim dos anos de 2010, quando houve um movimento para sua retirada das escolas, o que ficou conhecido como “kit gay”. Nos anos posteriores, as discordâncias se acirraram e o PBH, embora tenha suscitado o debate acerca de gênero e sexualidade, também na escola, não conseguiu ir além dessas discussões.

No contexto dessa política pública, o PBH, e com o propósito de aperfeiçoá-lo para posteriormente haver sua efetivação, o governo federal desenvolveu uma ação pedagógica que visava à valorização à diversidade por meio da formação continuada de professores no tema. Surge então, a partir da urgência de partilhar conhecimento no preparo de profissionais da educação básica da rede pública de ensino, com destaque “nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais visando provê-los/as de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar” (Carrara, 2011).

O programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE - foi resultado da articulação de diversos Ministérios do Governo Brasileiro: a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2006, foi oferecido um esboço do projeto em alguns municípios, onde realizaram-se a formação de alguns professores. Com o fim dessa primeira experiência, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD)/ MEC alterou e transformou a forma de promoção do GDE, realizando sua oferta pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). “O GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação” (Carrara, 2017). Essas ofertas se expandiram por quase todo o território nacional, anualmente, e foram asseguradas durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e no mandato da presidente Dilma Rouseff.

No Governo de Michel Temer, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi extinta e com ela a possibilidade de pôr em prática uma política educacional voltada aos direitos das pessoas que ainda vivem à margem da sociedade.

Os temas relativos à diversidade no ambiente escolar, com as novas políticas adotadas pelo MEC como a nova Base Curricular Comum aprovada em 2017, podem estar ameaçados, uma vez que não está prevista a discussão do tema, e nos alerta no sentido de estarmos diante de um retrocesso.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) deu início às ações com vistas à constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública que tem por mérito, segundo a pasta, estabelecer uma conjuntura de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil, fundamental e médio do Brasil. Nesse intervalo temporal e após a elaboração de quatro variantes do documento, sendo a última, decorrência de uma revisão feita pelo MEC em conjunto com

o Conselho Nacional de Educação (CNE), as indicações incluídas na BNCC foram “tratadas” pelo CNE e o documento foi homologado pelo MEC, entrado em validação a partir de 2019.

O recorte conservador da BNCC é reforçado por toda uma conjuntura política que está articulada com o controle ideológico da implantação dos currículos mínimos nacionais. A Base deixa de ressaltar várias temáticas, especialmente culturais, o que promulgaria certa concepção de neutralidade das ciências pedagógicas. Com efeito, disciplinas que são atravessadas com temas considerados “polêmicos”, como questões relacionadas à diversidade de gêneros e sexualidade, perdem o espaço, algo bem afinado com as bandeiras defendidas pelos adeptos da “Escola sem Partido”.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA NA ERA BOLSONARO

Desde o Golpe Institucional de 2016 (Guerreiro, 2019), presenciamos o dismantelamento de um projeto de sociedade voltado à melhoria das condições do povo brasileiro – e particularmente daqueles mais necessitados – duramente construído no País desde as lutas pela Constituição de 1988.

O que vivenciamos agora é a aplicação de políticas neoliberais, já iniciadas nos governos da década de 1990, como a derrubada de consagrados direitos trabalhistas, aumento do desemprego, privatização dos bens estatais, dentre outras. Tudo isso, acobertado por discursos anti-intelectualistas, falsamente moralistas, de cunho fascista, de grupos fundamentalistas que chegaram ao poder.

Assim o atual contexto histórico levado a cabo, sobretudo a partir do Golpe de 2016, que resultou no *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff teve por consequência, a ascensão ao poder de grupos ligados à direita conservadora e aos ideais neoliberais em nosso país. É sabido que todo esse conturbado processo que levou ao poder de forma ilegítima o ex-presidente Michel Temer e culminou com a eleição em 2018 do atual presidente da República, o militar aposentado Jair Messias Bolsonaro, teve consequências negativas para a educação em nosso país.

Assim após o Golpe de 2016, podemos acompanhar uma série de reformas governamentais que foi efetivada, muitas delas sem amplo debate público. A partir daí, várias políticas sociais foram postas em prática, inclusive às relacionadas à educação e que refletem os interesses dos grupos que ascenderam ao poder, estes vinculados à direita conservadora e de cunho neoliberal, como já apontamos anteriormente.

Diante de tal conjuntura, é possível observar que as Ciências Humanas foram as mais atacadas, dado o lugar que ocupam no processo de escolarização, uma vez que um de seus objetivos é levar as pessoas a compreenderem o mundo político e social em que estão inseridos, por meio da criticidade e do questionamento. Notícias como cortes de bolsas aos estudantes dessa área do conhecimento, bem como o seu rebaixamento e desprestígio no rol das ciências em geral, fazem com que o potencial

pedagógico das Ciências Humanas esteja seriamente ameaçado. Para o filósofo Paulo Ghiraldelli Júnior, a Direita e mais especificamente a Direita bolsonarista:

[...] vê a escola como um elemento nocivo de modernização acentuada e, não raro, como um lugar de inculcação ideológica. A ‘ideologia de gênero’, as teses de ‘viés ideológico’ e até mesmo certas noções científicas básicas são tomadas por tal direita como um campo minado, capaz de levar as crianças a sérias perturbações psíquicas e morais. [...] Nesse sentido a direita brasileira criou o movimento escola sem partido. ‘Sem partido’, no caso, significa: sem que os professores possam ensinar o que ensinam comumente em História, Geografia, em Sociologia e Filosofia. Tudo é visto como ‘doutrinação marxista’, a favor do PT.” (Ghiraldelli Júnior, 2019).

Diante desse contexto, uma onda de perseguição tem se instaurado contra os professores brasileiros em todos os seus níveis de atuação, tanto na educação básica como no ensino superior, sob acusações de doutrinação dos alunos e de constantes ameaças de censura às suas práticas de sala de aula. Um exemplo desse cenário é a orientação dada a alunos por representantes do Governo de gravarem aulas de seus professores ao abordarem certos conteúdos do currículo oficial, tidos como nocivos pelo atual escalão governamental.

Essa tem sido a realidade de muitos docentes ao vivenciarem o momento histórico conservador atual, camuflado em um discurso oficial de respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, mas que na verdade reflete a tendência de a escola assumir um pensamento unilateral, notadamente conservador, e que equivale a impor um único pensamento destinado a manter as desigualdades históricas no Brasil. Assim, a lógica é fazer da escola um lugar para treinar mão de obra barata e não um lugar para estimular o pensamento crítico, o pluralismo e a diversidade.

Dessa forma, às reformas educacionais em curso não interessa desenvolver a participação da comunidade educacional, num processo democrático e transparente, nas opções e definições programáticas para a educação. O que significa que o desenvolvimento de uma educação emancipatória, de um projeto escolar capaz de ensinar a todos o pensar e construir um mundo melhor, está sob ataque.

No que se refere às questões relacionadas ao gênero e à sexualidade na educação, os retrocessos têm sido uma constante por parte do atual governo. Não é de hoje que se evidencia o projeto que Bolsonaro tem para a educação, desde seus discursos de campanha e mesmo antes quando ainda era deputado, o combate ao chamado “Kit Gay” talvez tenha sido a maior atuação do presidente como membro titular da Comissão de Educação (CE), em seu último mandato como deputado federal, no ano de 2016. Inaugurando sua participação na CE, em junho de 2016, em um seminário sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Bolsonaro disse que acompanharia os debates para saber onde a esquerda queria levar o país, e repetiu, por mais de uma vez, que sua briga era contra o Kit Gay, como ficaram conhecidas, na verdade, as ações do programa “Escola Sem Homofobia”, esforço do governo de “Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT’s e Promoção da Cidadania Homossexual”.

Além disso, um dos temas mais enfatizados em seus discursos era a chamada “ideologia de gênero”, que segundo suas concepções simplórias e conservadoras tratava-se de conteúdos e abordagens relacionadas à sexualidade que não condiziam com a concepção tradicional heteronormativa e que por isso deveria ser extirpada das escolas. Tal expressão é uma falácia, não é reconhecida no universo educacional e é usada por grupos conservadores e religiosos contrários ao debate sobre diversidade sexual e identidade de gênero. Assim nos últimos tempos tornou-se comum no vocabulário popular, acadêmico e principalmente nos debates políticos o uso do termo “ideologia de gênero”, que segundo o discurso dos grupos que o apregoam a sua existência induziria à destruição da família “tradicional”, à sexualização de crianças, estímulo ao “Homossexualismo”. Dessa maneira, o discurso em voga caracteriza-se como um tipo de discurso a favor da “ordem natural” e da preservação da infância, pois menino nasce menino e menina nasce menina, ou nos dizeres da atual Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves: “menino veste azul, menina veste rosa”, tal concepção nega, por sua vez, a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBTQ’s, mesmo com comprovações de estudos que demonstram a enorme violência institucional que a sociedade promoveu e promove ao longo da história.

É um instrumento de medo, fundado em distorções profundas. Não resiste ao debate acadêmico e por isso foge dele. A censura que enfrentamos hoje tem sido gestada há muito tempo. Em alguns textos, já nos anos 90, falava-se em um alerta para que parlamentares cristãos pudessem promover uma oposição ao que eles nomearam de ideologia de gênero. Em 1998 já se falava, em um documento da Igreja, assim como na Escola Sem Partido, mas com outra nomenclatura.

Na contramão dos estudos sociais mais contemporâneos, percebe -se toda uma articulação midiática conservadora, apoiando-se no que se denomina por “moral e bons costumes” que coloca a criança sempre numa posição passiva do conhecimento, assim como dentro da estrutura social, que ainda não está maduro na posição de entendedora de certas questões.

De acordo com Corsaro (2015), mesmo diante de teorias e compreensões sobre a infância (bem como da pedagogia, da sociologia e da psicologia) que mostram a criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem, o que percebemos reproduzidos nesses discursos promovidos por esse setor conservador é um sujeito passivo, puro, “inocente” e sem capacidade crítica, cuja formação necessita ser vigiada pela sociedade e os pais.

No Brasil, por exemplo, a chamada Bancada da Bíblia⁸ foi um dos setores que ganharam força e formação de opinião, principalmente estando à frente em vários projetos da Câmara Federal e do Senado, a fim de lutarem e garantirem o que chamam de “moral e bons costumes”. De acordo com a

⁸ Está relacionada a setores fundamentalistas religiosos no congresso nacional conhecida como frente parlamentar evangélica.

fala do Deputado Capitão Augusto (PR-SP), em reportagem publicada no site Exame, em 2016, os integrantes desse grupo visam preservar “a questão da família, da moral, da ética, da honestidade. (...) ou você é honesto, é um cidadão de bem, ou você não é”. Nota-se nessa fala do deputado uma opinião que liga, de forma intrínseca, moral, ética e honestidade à visão conservadora religiosa, como se aquele que não partilhasse da mesma perspectiva de mundo e não afirmasse a mesma crença religiosa, não pudesse ser um cidadão honesto e ético.

Um dos mais conhecidos defensores do conceito de Ideologia de Gênero é o argentino Jorge Scala. Este é promotor de diversas palestras e um livro escrito sob o título ideologia de gênero: o neototalitarismo e a morte da família (Scala, 2015). Uma das definições do autor sobre esse termo seria a seguinte:

Segundo esta ideologia, a liberdade para “construir” o próprio gênero deve ser interpretada como sinônimo de uma autonomia absoluta. E esta, em dois sentidos simultâneos: 1-) cada um interpreta o que é ser homem e o que é ser mulher como queira, interpretação que o sujeito, além disso, poderá variar quantas vezes achar conveniente; e 2-) cada pessoa pode, escolher aqui e agora, se quer ser homem ou mulher - com o conteúdo subjetivo que ela mesma tenha dado a esses termos - e mudar de decisão quantas vezes quiser. Deve-se ressaltar que não somente cada um poderia definir sem limite algum o conteúdo da masculinidade e da feminilidade, como também poderia pô-lo em prática sem nenhum limite. Essa escolha absolutamente autônoma é denominada opção sexual (Scala, 2015).

Percebe-se na presente citação a distorção de certas compreensões e estudos sobre gênero e sexualidade no campo da Sociologia, Psicologia Social e Antropologia. Presume-se que cada um deve ou queira mudar sua identidade de gênero e orientação sexual a todo instante, sendo isso algo ameaçador a um modelo binário.

O objetivo das Nações Unidas é evidente: a ideologia de gênero deve dar a coerência necessária a todo o sistema da ONU e, para cumprir tal objetivo, uma Agência específica de gênero é criada. Note o leitor que as agências existentes no dia de hoje no âmbito das NN. UU. são, por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO). Vale dizer que a ONU equipara a importância da saúde, alimentação e cultura - entre outras - com a ideologia de gênero. Em outras palavras, para as NN. UU., o mito do “sexo socialmente construído” é tão necessário como o alimento, a saúde ou a cultura. Isto me exige de maiores comentários, que deixo à lucidez do leitor (Scala, 2015).

O que nomeiam por ideologia de gênero se compõe em distorções sem fundamentos:

- 1) A distorção da existência de um tipo de agenda mundial de destruição dos núcleos familiar tradicional, no caso, o modelo heteronormativo;
- 2) A compreensão sem fundamento que o feminismo busca um tipo de supremacia feminina frente ao homem ou busca fomentar o aborto como método contraceptivo;
- 3) O entendimento da homossexualidade/bissexualidade/identidade trans enquanto ameaça à infância e aos valores sociais, colocando em risco a reprodução da espécie humana, pois todo homossexual veio de uma união heterossexual;

4) A propagação de uma espécie de inimigo vindo de estudiosos ou pesquisadores, assim como governantes e partidos políticos, buscarem confundir as crianças, afirmando que elas devem experimentar múltiplos gêneros e sexualidades, assim como serem incentivados à sexualidade precoce.

Para Furlani (2016), da Universidade do Estado de Santa Catarina, em suas pesquisas, a noção de “ideologia de gênero” foi difundida na Conferência Episcopal da Igreja Católica em 1998, no Peru, cujo tema era A ideologia de gênero – seus perigos e alcances. A pesquisadora afirma que num primeiro momento os organizadores se basearam em dois escritos sustentar a narrativa cunhada por “ideologia de gênero”. São eles: Agenda de gênero (1996), da militante pró-vida americana Dale O’Leary e Ideologia de gênero: o gênero como ferramenta de poder (2015), do argentino Jorge Scala.

Para Furlani (2016), estes seriam os fundamentos promovidos nos últimos anos, principalmente nas campanhas de 2018, assim como em vídeos nas redes sociais, palestras, documentos e folhetos na última década. Há toda uma retórica que assegura haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, esquerda, feminismo e o movimento LGBTQ para destruir a família, moralidade e bons costumes. Com isso, tais discursos promovem uma espécie de teoria da conspiração frente aos estudos de gênero e todas as políticas públicas voltadas para a discussão de gênero e sexualidade, por exemplo, o uso do nome social, no direito à identidade de gênero, livre orientação sexual e casamento civil igualitário.

Levando em consideração os referenciais mencionados, compreende-se que se formou toda uma aliança composta por grupos religiosos fundamentalistas, assim como organizações conservadoras/reacionárias que levantam a bandeira do que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e promoverem informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, que é uma luta das últimas décadas anos com a intenção de diminuir a discriminação e as violência baseada nas relações de gênero.

Esse movimento conhecido como extrema direita busca avançar com uma espécie de agenda reacionária afirmando que o “progressismo” tenta introjetar na sociedade valores contrários ao da família tradicional e a ordem “natural” das coisas. Com isso, toda essa tentativa política em proibir a abordagem sobre identidade de gênero e sexualidade nas escolas, discurso justificado por uma suposta sexualização precoce de crianças e adolescentes que estaria sendo realizada pelas escolas, principalmente por professores “esquerdistas” e “marxistas”. Diante disso cria-se toda uma frente de políticos e lideranças evangélicas que buscam tomar frente na governamentalidade do país.

Para Macedo (2017), a política é uma luta por significação de demandas particulares de diferentes grupos, e isso inclui as políticas públicas educacionais, a que se deve entender, portanto, às negociações políticas, que foram travadas na elaboração da BNCC, uma vez que este documento norteia, na realidade determina os currículos das escolas do país, ou seja, determina que conteúdos e de que forma tais

conteúdos devem ser abordados em sala de aula, dessa forma determinam que tipo de sujeito, que tipo de cidadão será formado.

A Base Nacional Comum Curricular preconiza um currículo centralizado, homogêneo, para formação de um sujeito competitivo nos moldes de um projeto neoliberal de educação. Como referido anteriormente, a Base deixa de ressaltar várias temáticas, especialmente culturais e temas considerados “polêmicos”, como questões relacionadas à diversidade de gêneros e sexualidade. Entre os grupos que tiveram participação nas disputas pela elaboração da BNCC, estão os que fazem parte do Escola sem Partido, este caracteriza-se por ser um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular. As demandas e os discursos políticos do Movimento Escola sem Partido se articularam no debate político sobre a BNCC, sobretudo quanto ao conteúdo e objetivos de ensino – aprendizagem, tais demandas conservadoras excluem por sua vez as demandas de grupos minoritários aqui destacando –se os grupos LGBTQ’s que lutam por representação no currículo e na sociedade.

Dessa forma, mesmo com um processo ascendente de reconhecimento de novos sujeitos de direitos, a construção de políticas sociais no Brasil foi sendo contestada gradualmente nos últimos anos, em uma espiral crescente. A pauta dos direitos LGBTQ foi alçada ao centro das disputas político-eleitorais. A ascensão conservadora conseguiu bloquear no Plano Nacional – e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação – qualquer medida voltada a promover o respeito à igualdade de gênero e à diversidade sexual nas escolas.

Assim para Corrêa e Kalil (2020), ao longo do primeiro ano do governo Bolsonaro, é possível identificar que tanto a agenda racial quanto a agenda de gênero foram absorvidas, de certa forma, pela agenda da “família”. Não houve o desaparecimento completo das pautas de gênero e raça, mas estas foram ressignificadas. Neste sentido, “família” é uma categoria chave capaz de catalisar demandas sociais muito sensíveis, tais como segurança, saúde e educação, sendo atravessada por questões de classe, raça, gênero e geração. Logo, ao defender a “família”, o que está em jogo não é apenas a mobilização de um modelo abstrato ou meramente conceitual. Para além de certo discurso vazio e abstrato sobre família, o que está em questão são pautas que pertencem à vida cotidiana, como o medo de que os filhos não tenham uma educação vista como “ideologizada” (que reconheça desigualdades como as de gênero, raça e classe). Estes foram os casos das acusações de “ideologia de gênero” na educação ou ainda o fortalecimento do projeto Escola Sem Partido. Ainda para as autoras, o que está posto neste momento são políticas “antigênero”. A agenda antigênero é uma agenda de longa data e é também uma pauta muito cara ao conservadorismo em âmbito internacional. O que ocorre é que devemos estar atentos para o modo como esta pauta é utilizada. O seu tamanho irá depender de algumas circunstâncias. Esta agenda foi muito utilizada na campanha de 2018 e permanece muito forte no atual governo, sobretudo no que se refere às questões relacionadas à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livre desejo em assumir uma identidade de gênero não é reconhecido explicitamente como um direito básico em nossa Constituição, apesar dos avanços no que diz respeito ao nome social. Entretanto, a impossibilidade de justificar qualquer critério que possa estabelecer a obrigação jurídica ou moral de o indivíduo assumir como identidade de gênero aquela que é sugerida, segundo os padrões tradicionais, pela sua constituição biológica, tem levado à conclusão de que se trata sim de um direito. Talvez isso decorra da própria natureza dos princípios democráticos mais gerais.

Na passagem do século XX para o XXI, começou a se consolidar o entendimento de que são direitos humanos não somente a equidade de gênero como também a livre orientação sexual e identidade de gênero. Da mesma forma, as violências praticadas por motivo de orientação sexual e identidade de gênero podem ser consideradas violências de gênero (Borrillo, 2009).

Atualmente temos um grande repertório teórico sobre gênero e sexualidade que foi construído primeiramente a partir das lutas minoritárias que ganharam as ruas com as manifestações de determinadas demandas, como o sufrágio universal no início do século XX, o maio de 1968, a libertação sexual nos anos 1960, a luta feminista, o fim do racismo e pelo fim da opressão e livre do Capital. Com o advento dos estudos *queer* desde os anos 80, alguns teóricos (Livia et al., 2002; Butler, 2008; Sedwick, 1990/2008) buscaram compreender as bases do discurso heteronormativo enquanto hegemônico. Essa inusitada posição teórica procura compreender as relações de gênero repensando as fronteiras entre o sexo e este, demonstrando, por sua vez, a pluralidade dos indivíduos que podem se identificar em categorias identitárias diversas, como: gays, lésbicas, bissexuais, heterossexuais, transgêneros, dentre outras.

De acordo com Sedwick (1990/2008), a distinção entre sexo e gênero seria o mote explicativo para a compreensão plural sobre a sexualidade, a fim de demarcar processos identitários que dizem respeito a diversos modos de vida. A questão do gênero não deve ser atravessada além do Heterossexismo (homens versus mulheres assim como as minorias (héteros versus homossexuais). De acordo com a autora, tais oposições não são apenas excludentes, mas relacionadas, uma vez que se deve compreender a heteronormatividade, como toda uma conjuntura que regula e organiza o comportamento social, mesmo dos sujeitos autodeclarados heteronormativos.

De acordo com Weeks (1999) e Warner (1991), o sexo e gênero são modos de compreensão da sexualidade. A heterossexualidade para Warner (1991) deve ser compreendida como um conjunto de prescrições sociais reguladoras do comportamento social, tanto para indivíduos héteros, como homossexuais. A compreensão sobre gênero e sexualidade deve compreender a dinâmica deste dispositivo sobre os corpos. A sexualidade, dessa forma, não pode ser compreendida como algo naturalizado, mas sim construído historicamente. As presentes lutas têm como fundamentação teórica

toda uma conjuntura de elaborações construídas principalmente, por intelectuais e ativistas que trouxeram outra perspectiva para o processo educativo.

Parece-nos bem conflitante, hoje em dia, discorrermos em educação sem pensarmos numa perspectiva de mudança social e acima de tudo humana, sem pensar cuidadosamente nas identidades dos sujeitos abrangidos, seja na sua orientação sexual ou identidade de gênero. Não somos iguais, somos atravessados pelas diferenças, sejam por determinantes biológicos, culturais ou sociais. As identidades que nutrimos são objeto de uma multiplicidade de condicionamentos sociais e históricos. Compreender a sexualidade e o gênero não como uma problemática puramente biológica e natural, mas dentro de uma perspectiva eminentemente social/afetiva que exige conjeturar a nossa responsabilidade como indivíduos históricos, e de que maneira consideramos a constituição dessas minorias identitárias.

Estamos discorrendo frente a uma pauta ideológica dominante que está enraizada no nosso processo cultural, compreendido como aquilo que é resultado de estruturas sociais e de processos identitários dos grupos humanos, e que, no entanto, não é simplesmente mutável; para tal exige-se uma ruptura paradigmática e todo um esforço coletivo, principalmente pela escola em seu papel de transformação social.

A partir do exposto, pode-se observar que as relações de gênero e sexualidade parecem ter ficado nas leis e documentos aqui analisados, suprimidas pela fala de valores e direitos. E isso pode fazer com que o entendimento sobre as relações de gênero e o debate sobre a sexualidade continuem reprimidos nas escolas, sobretudo no atual contexto de vigência de um governo extremamente conservador.

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os conflitos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. Precisa-se mudar essas abordagens, que são dadas aos temas aqui tratados, pela legislação, planos e programas federais e questionar o modo simplista como esses conteúdos são tratados.

Entendemos que a análise da complexidade da sexualidade e das relações de gênero na escola possibilitará o entendimento dos modos de socialização e das relações de poder produzidas e expressadas nos “modelos” masculinos e femininos referendados pela “regulação” sexual e de gênero existente em nossa sociedade. Almejamos que as reflexões promovidas ao longo da presente pesquisa possam ser convidativas a outras formas de olhar/(re)pensar o contexto escolar, desestabilizando olhares que buscam, cotidianamente, capturar desejos, deslegitimar identidades de gênero e patologizar sexualidades dentro dos moldes de toda uma heterossexualidade hegemônica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Júnior VP (2001). A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: Ristoff D, Dias Sobrinho J (Orgs.) Avaliação democrática. Florianópolis, SC: Insular, 27-33.
- Altmann H (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Rev. Estud. Fem. 9(2): 575-658.
- Aquino JG (1997). Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.
- Ariès P (1981). História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Bento B (2012). O que é transexualidade. 2. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Bernardi M (1995). A Deseducação Sexual. São Paulo: Summus.
- Borrilo D (2009). A homofobia. In: Lionço T, Diniz D (orgs) Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres.
- Boudieu P (1994). O campo científico. In: Ortiz R, Bourdieu P. Coleção: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.
- Brasil (1997). Constituição Federal de 1988. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. acesso em: 15 Ago, 2020. Brasil.
- Bujes, Maria Isabel Edelweiss. Infância e maquinarias. Rio de Janeiro: P&A, 2002.
- Butler J (2008). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 2a ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carrara S (2011). Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora. Rio de Janeiro: Cepesc.
- Carvalho MEP (2007). Uma agenda de pesquisa formação humana e docente em gênero e educação. In: Pizzi LCV, Fumes NLF (Org.) Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL.
- César MRA (2004). Da escola disciplinar à pedagogia do controle. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp.
- Connell R (2014). Questões de gênero e justiça social. In: Século XXI - Revista de Ciências Sociais, 4(2): 11-48.
- Corrêa S, Kalil I (2020). Políticas Antigênero em América Latina: Brasil. Rio de Janeiro: Observatório de Sexualidad y Política (SPW).
- Corsaro WA (2011). Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault M (1988). História da sexualidade: vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.


- Frey K (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: Planejamento e Políticas Públicas. 21. Disponível em: <http://www.preac.unicamp.br/arquivo/materiais/txt_Frey.pdf. acesso em 21-03-2020.
- Furlani J (2016). “Ideologia de Gênero”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09p.
- Gadelha KB (2014). Virtualização do corpo e sexualidades online: encontros gay, gênero e performatividades. Tese defendida pela Universidade de Berlin.
- Ghiraldelli Júnior P (2019). A filosofia explica Bolsonaro. São Paulo: LeYa.
- Guerreiro OS (2019). A eleição de um meme. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Libâneo JC (2012). Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, 38(1): 13-28.
- Louro GL (2013). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Macedo E (2017). As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. Educ. Soc., 38(139): 507-524.
- Martins AR (2008). O Assunto é Sexo: E é Sério. Revista Nova Escola, 23(214): 38-46.
- Meyer DE (1998). Estermann. Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação.
- Miskolci RA (2007). A Teoria Queer e a questão da diferença. In: Cadernos de Atividade e resumos do 16º Congresso de leitura do Brasil (16º COLE), 1: 1-19.
- Moita Lopes LP (2006). Falta homem até pra homem: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: Heberle VM, Ostermann AC, Figueiredo DC (Org.). Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos. Florianópolis: Editora da UFSC, 131-157.
- Peroni VMV (2003). Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã.
- Pinto M (1997). A infância como construção social In: Sarmento MJ, Pinto M. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra.
- Preciado B (2007). Biopolítica del género. In: AA.VV. Biopolítica. Buenos Aires, Ediciones Ají de Pollo.
- Scala J (2015). Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família. São Paulo: Katechesis e Editora Artpress.
- Sedwick EK (1990). Epistemology of the closed. Berkeley/Los Angeles/ London: University of California Press.

- Vianna C, Unbehaum S (2006). Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero E Preconceito, 7, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 1 CD-ROM.
- Weeks J (1999). O corpo e a sexualidade. In: Louro GL (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

PROEJA e Cultura Afro-Brasileira: Dicotomias visíveis a partir da Análise Documental¹

Recebido em: 18/09/2020

Aceito em: 02/10/2020

 10.46420/9786588319307cap8

Dayvison Bandeira de Moura^{2*} 

INTRODUÇÃO

Este estudo corresponde a um recorte da análise documental, inerente à elaboração da etapas de uma tese de doutoramento em ciências da educação, comprometida com a realização de um Estudo de Caso³, que ensejou a realização de pesquisa de campo, cujo lócus de pesquisa fora o Instituto Federal de Pernambuco, *campus* Recife, nos meses de março e abril ano de 2017.

É importante determinar que para a análise documental o parâmetro fora 1º objetivo específico: Definir os significados e/ou sentidos do item lexical cultura recebido em currículos de língua portuguesa em curso do PROEJA. Com essa meta, serão elencados, exclusivamente, os documentos que fizeram parte do corpus de análise para compor essa adaptação, a saber: O Plano de Curso de Refrigeração, Mecânica e Eletrotécnica – constituídos nesse recorte de ementas, onde há a definição de competências e bibliografia. Inicialmente, procedeu-se o trabalho descritivo, seguido das análises, esse esforço foi organizado em caixas de texto em contraste com quadros, numerados em ordem crescente. Convém informar também, que, em razão da existência de outros documentos, associado ao número de quadros, e o trabalho realizado a partir deles iria transpor as expectativas para um artigo, frente à isso, se pode compreender a escolha de recortes para nesse artigo.

¹ O título corresponde à adaptação para esse artigo, cujo conteúdo é uma etapa relativa à análise de dados que integra a tese intitulada: Currículo de Língua Portuguesa e Cultura Afrodescendente: Perspectivas de Leitura em Cursos do PROEJA no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) *Campus* Recife - Ensino Médio, defendida em 2017. Essa pesquisa esteve orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Monteiro da Silva, convidada pelo Programa Brasil da Universidade Americana – UA/PY.

² *Universidad Del Sol*: UNADES/Centro de Inteligência Aplicada à Educação Ltda, CIA/SEDUC-PE.

* Autor de correspondência E-mail: analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com

³ Vale destacar que, foi empregado para a coleta de dados, quando das entrevistas: o instrumento questionário estruturado, atinente à abordagem qualitativa. Quanto ao método de análise dos dados, definiu-se a análise de Conteúdo na ótica de Bardin (2011) para o estudo de textos legais e de Entrevista Semiestruturada, valendo-se do instrumento: questionário aberto. Todo o processo de análises dos dados, enfronharam uma tese de doutoramento em ciências da educação que compreendeu à elaboração de um Estudo de Caso com abordagem qualitativa de caráter descritivo.

Se faz importante delinear a decisão de analisar o documento plano de curso de outros componentes curriculares que não apenas, o de Língua Portuguesa, isso se justifica pela presunção de que o curso do PROEJA, instituído pelo Decreto 5.840/06 de autoria do executivo federal, prevê que as habilitações ofertadas pelos institutos federais do Brasil, precisam atender ao caráter ao caráter integrado que exige correlação entre as disciplinas, definidas como propedêuticas.

Seguindo a ótica da análise documental, ainda figuraram como documentos: Recortes da LDB 9394/96⁴, obedecendo esta ordem: 1º Título I – Da Educação; 2º Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Título III Do Direito à Educação e do dever de Educar; Capítulo II Da Educação Básica Seção I Das Disposições Gerais; seguida de Recortes dos Decretos Federais nº 5.154/04; nº 5.478/05; nº 5.840/06, a ordem a ser obedecida atende à posição dos documentos já delimitados. Será dada atenção às DCNERERaciais, 2004.

Com esse panorama, quanto à discussão em caráter reduzido para esse artigo, levará em conta as contribuições de Borba (2013); Marconi (2016); Moreira (2008); Moura (2016) e Nascimento (2016). Destaque-se a ênfase ao ponto de vista da Epistemologia Afrocêntrica, ou afrocentrada, em diálogo com a Teoria Quilombista, bem como o ponto de vista da antropologia cultural, situando aspectos concernentes a indagações sobre o currículo com vistas ao lugar que representa a cultura para a sua construção. Esse panorama permite vislumbrar a relevância de figurar para o estudo os significados e/ou sentidos decorrente da presença do item lexical cultura nos documentos que compuseram o corpus de análise, ainda que em sua ocorrência manifesta ou tácita, assim como define Laurence Bardin (2011).

Por fim, considera-se fundamental determinar, também: a pesquisa que consolidou o doutoramento do autor, foi defendida em julho de 2017, está filiada à linha de currículo, educação e sociedade da *Universidad Americana – UA*, com sede em *Asunción*, capital da República do *Paraguay*.

MATERIAL E MÉTODOS

PESQUISA DOCUMENTAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO

O objetivo específico que norteará essa etapa atende ao 1º objetivo específico, a saber: Definir os significados e/ou sentidos do item lexical cultura recebidos em currículos de língua portuguesa em curso do PROEJA. Para isto será levado em consideração o plano de curso, documento do Instituto Federal de Pernambuco, com registro no Ministério da Educação do Brasil – MEC.

Outro documento que servirá à análise documental e conseqüentemente, à análise de conteúdo a partir de postulados celebrados por Bardin (2011), são recortes pertinentes ao texto da Lei 5.840 de 13 de julho de 2006.

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39, acesso em 12/04/2017.

A habilitação desse curso em nível técnico, cuja escolaridade para ingresso se dá por meio de seleção anual, e o requisito básico é ter formação em nível de Ensino Fundamental, séries finais, fase IV, o que equivale ao 8º e 9º anos. Ocorrendo a aprovação no exame seletivo, o selecionado será assistido concomitantemente por um processo formativo que se dá por meio do estudo de componentes curriculares propedêuticos e, concomitantemente às disciplinas de caráter técnico, permitindo ao estudante uma formação à nível de Ensino Médio e de cunho técnico com vistas ao exercício profissional. Diante disso, será levado em consideração essencialmente, o plano de curso para Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado. O processo formativo ocorre em média (02), dois anos, obedecendo uma carga horária com 2.282 horas curriculares e ainda conta com 420 horas/curriculares com Estágio Supervisionado (IFPE/PROEJA, 2009)

Vale explicar que esta modalidade em que ocorrem os processos formativos supramencionados, denomina-se, nesta instituição federal, como:

Integrado PROEJA. A matrícula se dá por período, a periodicidade letiva: é semestral. Conta com (200), duzentos dias letivos; (05), cinco dias de aulas semanais; com (18), dezoito semanas letivas. Ocorre em período noturno, organizadas em (05), cinco aulas diárias, com (45) quarenta e cinco minutos cada uma. São oferecidas (40), quarenta vagas, e quantidade de turmas corresponde a (01), uma, parafraseando o documento: currículo. (IFPE/PROEJA, 2009, p. 4).

Convém precisar: 2.295 h/c + 420 h/c de estágio, há um limite mínimo para a conclusão do processo formativo: 3,5 (três anos e meio, ou seja, 7 semestres, quanto ao período máximo corresponde à 6,5 (seis anos e meio), ou seja, 13 semestres (Ibidem).

A partir desses esclarecimentos, proceder-se-á à análise de recortes dos textos que compõem o corpus na análise documental do documento: PLANO DE CURSO⁵ TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO E AR CONDICIONADO (INTEGRADO PROEJA). Tendo o objetivo específico nº 1 em mente, procedeu-se a leitura na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011). Adquiriu primazia e atenção central as ocorrências explícitas ao item lexical: Cultura. Posteriormente, refletir sobre o jogo decorre de uma variação entre significados e/sentidos acerca das mesmas nas sentenças e sintagmas, onde o item lexical cultura ocorrera, seguindo as etapas dimensionadas na metodologia. E com base nisto organizou-se a codificação e as categorias de análise. Por fim, procedeu-se a organização do labor analítico em quadros, como será fator preponderante e característico na análise de conteúdo.

⁵ A redação utilizada corresponde àquela utilizada no documento, presente no apêndice, correspondente à tese.

É necessário informar que há a necessidade de proceder-se recortes⁶ em que estivessem manifestos os tipos de palavras⁷ ou seja itens lexicais que conceberiam fluidez para as apreciações realizadas posteriormente, em razão do uso reiterado das mesmas nos textos que formam o documento: plano de curso.

Em seguida, associou-se aos usos das palavras, itens lexicais, a saber nesta etapa: Cultura, a relação da mesma a um tema⁸ para assim delinear as afirmações consolidadas no documento analisado. Com isso foi possível relacionar tais afirmações com as concepções da teoria “Quilombista”, conseqüentemente, com a Epistemologia Afrocêntrica. Obviamente, que isto se dera em caráter convergente à análise de conteúdo. Desta feita, emergem as unidades de registro e as unidades de contexto⁹, fruto das unidades, conglomerados semânticos: sintagmas, frases, orações, períodos constituintes do (s) texto (s) do corpus.

Com esse panorama pode-se dar seqüência aos processos analíticos, podendo resultar na atribuição precisa, o que permite formular cada unidade de registro. Mediante todos esses procedimentos é que foram cunhados os significados e ou sentidos atribuídos ao item lexical: Cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

COMPONENTES CURRICULARES: ARTES E LÍNGUA ESTRANGEIRA, INGLÊS – CONTEXTUALIZAÇÃO PARA AS ANÁLISES¹⁰

Convém antes de qualquer apreciação ao conteúdo, esclarecer aspectos quanto ao caráter temporal, no que concerne à oferta dos componentes curriculares disponibilizados para os estudantes assistidos pelo programa PROEJA. Estes estudantes recebem um processo formativo que está organizado em uma Matriz Curricular¹¹ do

⁶ O recorte: escolha das unidades; (Bardin, 2011).

⁷ A palavra: é certo que a “palavra” não tem definição precisa em linguística, mas para aqueles que fazem uso do idioma corresponde a qualquer coisa. Contudo, uma precisão linguística pode ser suscitada se for pertinente. Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras tema (*symbols* em inglês); [...] ou ainda efetuar-se a análise de uma categoria e palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios (...) a fim de se estabelecer quocientes. (opcit, p.134).

⁸ O tema: a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo. Berelson definia como tema: Uma afirmação de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetada um vasto conjunto de formulações singulares.

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. O tema é, conforme M.C. d’Unrug: (...) uma unidade de significação complexa, de cumprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema uma afirmação como alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas... (Bardin, 2011).

⁹ b) A unidade de contexto – [...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores à unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (Bardin, 2011).

¹⁰ Esse título corresponde àquele utilizado no texto original, mas cabe destacar que com a numeração: 4.1.1.

¹¹ Esta compreende a página 13 do documento Plano de Curso, assim denominado pela instituição: Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado – PROEJA – 2009, que fora enviado por *e-mail* pelo coordenador do Curso PROEJA, consta do apêndice.

Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, *Campus* Recife. Neste documento foi possível observar: a quantidade de aulas ofertadas aos estudantes em cada período e, também, por componente curricular. No tocante, à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: Língua portuguesa é aquela com o maior número de aulas, e a que se faz presente no maior número de períodos, totalizando um número de (05), cinco períodos, identificados na Matriz Curricular por algarismo romanos: I, II, III, IV e IV. Este componente curricular compreende ao longo de sua oferta com (04), quatro aulas semanais, em todos os períodos de sua oferta.

Quanto ao componente curricular: Artes, este é ofertado exclusivamente, no 1º período, contando com (02), duas aulas. O componente curricular Língua Estrangeira Inglês compreende (02), duas aulas e, é ofertado em (03), três períodos: II, III e IV respectivamente. Essa oferta não inclui o componente Educação Física em razão do curso PROEJA, ser ofertado em horário noturno.

Então, cabe informar que as leituras da matriz curricular levaram em consideração a totalidade do documento, mas deu-se preferência pela observância aos dispositivos legais que embasam o Plano de Curso, assim denominado: Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado – PROEJA – 2009¹², pois entende-se que isto pressupõe uma relação das bases legais do Estado Brasileiro com o referido documento do IFPE, *Campus* Recife. Este documento contém a presença das ementas de cada componente curricular, tanto dos propedêuticos quanto dos que se relacionam à formação técnica profissional.

Essas informações atendem à compreensão da ordem que será dada aos quadros iniciando do componente com a menor quantidade de aulas: Artes, seguido do componente Língua Inglesa e, por fim, ao de Língua Portuguesa.” Dessa forma, inicialmente, serão apresentados o teor das ementas de cada componente curricular, em caixas de texto. E, uma vez, havendo a ocorrência do item lexical Cultura, isso vinculará o texto, aos recortes já delineados, como necessários para preceder-se à análise de conteúdo.

Mesmo em face da não presença do item lexical cultura se considerou prudente a presença dos textos das ementas, em função das análises que serão tecidas. Logo, mantê-los com a finalidade de que fossem conhecidos e se pudesse enfronhar considerações acerca dos objetivos fixados para a área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, em razão da presunção curricular de integração, e interdependência entre os componentes curriculares. Uma vez que, os componentes curriculares estão regulados por uma proposta integrada de estudo, com base na concepção de currículo integrado. O que vincula o estudo e o tratamento didático pelos docentes de modo colaborativo e solidário. Sendo assim, um Plano de Curso e conseqüentemente, as ementas deveriam aludir a essa proposta de integração de modo explícito.

¹² Essa data corresponde ao ano em que fora celebrado ao MEC e fruto do labor que decorre do planejamento que perspectivou competências, conteúdos e bibliografia para nortear os estudos a serem ministrados junto aos estudantes das turmas do PROEJA.

Mesmo a não alusão a um conceito ou concepção de cultura, ou ainda, a constatação de uma variação entre o jogo de significados ou sentidos entre as manifestações deste item lexical, mostra-se profícuo para as reflexões, análises e ponderações que disto decorrerá.

Quadro 1¹³. Componente curricular: Artes. Fonte: Elaborado para esse estudo com os dados presentes no Plano de Curso, item Ementa, Competências (IFPE/PROEJA).

1. Compreender a linguagem artística como forma de expressão e comunicação e suas articulações com o universo profissional e do cotidiano.
2. Trabalhar criticamente os conceitos e movimentos artísticos, relacionando-os com a concepção de vida e profissional.
3. Refletir acerca da importância da arte na construção da cidadania.
4. *Compreender o processo* da produção artística e industrial ao longo da história.
5. Conhecer os principais elementos da Perspectiva Artística.
6. Identificar e utilizar as principais características da Arte Moderna e Pós-Moderna tais como a reciclagem e reutilização de materiais sucateados e inusitados.
7. Produzir trabalhos artísticos, utilizando criativamente elementos e objetos inservíveis pertencentes à sua área de atuação profissional.
8. Compreender o processo cerebral na percepção artística e na criatividade.
9. Utilizar o hemisfério direito do cérebro na realização de desenhos.
10. Relacionar e expandir o conceito de Perspectiva a outros aspectos além do Desenho, tais como Perspectiva Profissional e Perspectiva de Vida.

Em seguida, a (1^o), primeira caixa¹⁴ de texto, dividida em 2 partes para garantir a inteireza do texto que compreende a ementa do componente curricular: Artes¹⁵, ofertado, exclusivamente, no primeiro período, com carga horária de 36 h/a.

Vê-se que nenhuma das competências assinaladas para o estudo do componente curricular Artes, se liga diretamente, à arte enquanto manifestação cultural ou pertinente à alguma cultura ou à de alguma etnia. Tampouco se faz qualquer relação com qualquer ideia de cultura, explicitamente. Para efeitos de suscitar a reflexão de uma análise de conteúdo, já que a mesma propõe desvelar aquilo que se encontra manifesto, ou seja, na superfície da estrutura textual, assim como também, podem ser reconhecidas alusões implícitas, subtendidas ou seja, tácitas. E frente a essa última posição comum à análise de conteúdo, foram realizados dois destaques nos itens: 2 e 3, a saber: “2. Trabalhar criticamente os conceitos e movimentos artísticos, relacionando-os com a concepção de vida e profissional” e, “Compreender *o processo* da produção artística e industrial ao longo da história.”. Dentre as competências apontadas como metas a serem alcançadas por meios dos conteúdos que serão ministrados ao longo das aulas é que se dá a previsão para as ações didáticas.

¹³ No texto original, esse quadro corresponde ao de número 25, no entanto para evitar imprecisão, optou-se por numerá-los seguindo a ordem crescente em que os quadros aparecem nesse artigo.

¹⁴ A designação caixa de texto em obediência à linguagem correspondente à metodologia corresponde a quadro, conforme pode ser percebido nessa adaptação assim como, em seu original.

¹⁵ Em conformidade com o texto que compreende a ementa do componente curricular: Artes (Plano de Curso- Curso PROEJA/IFPE).

Os destaques foram realizados em razão do sintagma destacado, estar composto por uma forma nominal do verbo conceber. E na forma verbal corresponde a uma ação que remete a ação particular daquele ou daquela que atribui significado o sentido àquilo que denomina, entende, social, historicamente, politicamente, geograficamente e por fim, culturalmente, como vida. Ao ser relacionado o sintagma destacado com outro sintagma: “Trabalhar criticamente os conceitos e (artigo “os” [desinência de número: plural] tácito neste trecho, ou elíptico), movimentos artísticos”, percebe-se o uso de um item lexical que assume o papel para determinar, especificar, dar precisão a um conjunto de conceitos que por certo deverá estar perspectivado nos conteúdos listados na ementa. Portanto, isso acarreta o sentido desta leitura para um conjunto de percepções sobre a vida, por meio da concepção de movimentos artísticos que também, deverão estar definidos, precisados, determinados. Esta linha de análise de conteúdo se prende à elipse, a omissão explícita do artigo definido masculino “o”, utilizado no plural. É a pista daquilo que a análise de conteúdo denomina como marca, ou pista tácita.

Apesar de já haver material para uma análise, optou-se por buscar uma relação entre competências e os conteúdos que são delineados na ementa em questão. Para isso, outra caixa de texto será utilizada a seguir:

Quadro 2¹⁶. Competências e os conteúdos de artes. Fonte: Elaborado para esse estudo com os dados presentes no Plano de Curso, item Ementa, Conteúdos (IFPE/PROEJA).

1 O que é Arte.
2 A Revolução Industrial e a Arte
2.1. Arte e Cidadania.
2.2. Principais movimentos artísticos transformadores da sociedade.
3 Arte Moderna e Pós-Moderna
3.1. Criatividade.
3.2. Reciclagem.
4 Elementos básicos da Composição Plástica
4.1. Ritmo, volume, cor, textura e forma.
4.2. Percepção e captação dos elementos plásticos em objetos do cotidiano.
4.3. Escultura.
4.4. Instalação.
5 Hemisférios do cérebro e suas habilidades
5.1. Desenho com o hemisfério direito do cérebro.
6 Perspectiva
6.1. A Perspectiva Artística e seus principais elementos.
6.2. A Perspectiva Profissional e de Vida dentro de um sentido estético e ético de ser.

Como é possível constatar com os dados acima, na íntegra, assim como estão na ementa do componente curricular em questão, exceto os destaques em negrito e itálico que foram acrescentados para favorecer as reflexões que serão desenvolvidas nesse estudo. É perceptível de modo reiterado que as

¹⁶ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 26.

concepções de vida e de movimentos artísticos não discriminam a quais concepções de vida elas estão relacionadas. Sobretudo, por entender-se, que a vida de fato, é concebida por inúmeros olhares e pontos de vista. Tão voláteis à mudança quanto mudam os próprios seres humanos.

As referências à: “2.1. Arte e Cidadania; 2.2. Principais movimentos artísticos transformadores da sociedade; 6.2. A Perspectiva Profissional e de Vida dentro de um sentido estético e ético de ser.” Para as intenções analíticas que subordinam o primeiro objetivo específico a concepções de cultura, é possível reconhecer uma tensão de caráter interpretativo que acomete dubiedade à compreensão de um texto que compreende um currículo, manifesta por essas generalizações, imprecisões quanto à qual concepção de cultura, de sociedade, de etnia, de costume, de tradição está filiado o estudo dos movimentos artísticos a que alude os conteúdos supramencionados.

Mesmo diante do fato de não haver a explícita menção na ementa do componente curricular de Artes. Isto não indica que não se faz tácita alusão a uma variação de significados e sentidos no que concerne a que ou qual concepção de Arte está envolvida efetivamente, ao longo dos estudos, nesta turma do curso previsto pelo Plano de Curso de Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado – PROEJA – 2009.

Contudo, esta descrição analítica não visa afirmar que não haja menção específica a uma determinada concepção de arte, a uma época, a uma etnia, a uma região, a uma estética filiada aos efeitos de sentido que possam provocar. Mesmo porque, a ementa está implementada por uma bibliografia que pode estar associada, ou ter um dos capítulos que componha uma das obras assinaladas, debruçando-se acerca do caráter sincrônico e diacrônico comum a movimentos e linguagens estéticas, reflexos do pensamento e expressão artística. E dessa maneira, seja precisado, quais movimentos e quais concepções sobre a vida, e, obviamente, filiadas a que concepção étnico-cultural.

Obedecendo a sequência lógica dada aos elementos da ementa, seja concluído o processo descritivo com a explicitude das referências bibliográficas, também, em caixa de texto:

Quadro 3¹⁷. Bibliografia do currículo de artes. Fonte: Elaborado para esse estudo com os dados presentes no Plano de Curso, item Ementa, Bibliografia. (IFPE/PROEJA).

Bibliografia

- 1 Bertello MA (1999). *Palavra em ação: Mini-manual de pesquisa – Arte*. 1ª edição: Claranto Editora.
- 2 Duarte Júnior JF (1988). *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Papyrus.
- 3 Edwards B (1984). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Grupo Ediouro-Editora TecnoPrint.
- 4 Haddad DA, Morbin DG (1999). *A arte de fazer arte*. 1ª Edição. São Paulo: Saraiva.
- 5 Oliveira JG (2001). *Explicando Arte: Uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- 6 Peregrino YR (1995). (Coord.). *Da Camiseta ao Museu: O ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB.

¹⁷ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 27.

Apesar de fazer-se esta ponderação decorrente de prudência acadêmica, a fim de que os dados de fato permitam a realização de considerações que eclodam dos dados pesquisados. Muito embora, não faz parte das intenções desta pesquisa que se analise tais elementos: as referências bibliográficas e sua pertinência às intenções que devem estar filiados aos princípios do Estado brasileiro, bem como daqueles que embasam a educação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei 9394/96. Não serão feitas considerações pertinentes aos artigos, parágrafos e incisos desta feita, haja vista que se faz necessário avançar na coleta de dados. E assim, se possa trazer à baila estes institutos legais.

É importante frisar que a escolha de utilizar caixas de textos como estratégia para o registro e apresentação de elementos que compõem o Plano de Curso Plano de Curso de Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado – PROEJA – 2009, IFPE *Campus* Recife, se justifica em razão das concepções pertinentes à LDB vislumbrarem a integração dos componentes curriculares como forma de suplantar a fragmentação comum a disciplinarização que muitas vezes, tem sido apontada como concepção que avilta processos de formação atinentes a processos de estudo e formação comprometidos com o desenvolvimento de competências e habilidades salutaras à vida e formação humanística.

Reiterado esse compromisso a que este estudo se filia, seja fruto de leitura para as posteriores análises, aspectos correspondentes ao componente curricular: Língua Estrangeira I: Inglês, oferecido no II período em (02), duas aulas semanais. Nesta oportunidade frente ao fato de que as informações são sucintas, todos os elementos: Competências, Conteúdos e Bibliografia estarão organizados em uma mesma caixa de texto, a seguir:

Quadro 4¹⁸. Componente curricular: Língua Estrangeira I: Inglês. Fonte: Elaborado para esse estudo com os dados presentes no Plano de Curso, item Ementa: Língua Estrangeira - Inglês (IFPE/PROEJA).

<p>Competências</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ler e interpretar textos.2. Aplicar as estruturas básicas da Língua Inglesa. <p>Conteúdos</p> <ol style="list-style-type: none">1. Introdução à gramática, contextualizada com o uso de textos com inglês aplicado a cada curso.2. Tempos verbais simples (presente, passado, futuro).3 Estudo dos pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos).4 Estudo do presente contínuo.5 Artigos indefinidos (a/an). <p>Bibliografia</p> <ol style="list-style-type: none">1 Acevedo A, Duff M (2004). <i>Grand Slam Combo</i>. São Paulo: Editora Longman.
--

As competências assinaladas são as mesmas, bem como a bibliografia nos demais períodos III, e IV, havendo uma mudança apenas, no que diz respeito aos conteúdos apregoados para estudo. E, por

¹⁸ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 28.

essa razão, a caixa de texto a seguir, apresentará, exclusivamente, os demais, conteúdos organizados para o II, III e IV períodos, em atenção à finalidade descritiva desta etapa.

Quadro 5¹⁹. Bibliografia curricular: Língua Estrangeira I: Inglês. Fonte: Elaborado para esse estudo com os dados presentes no Plano de Curso, item Ementa: Língua Estrangeira - Inglês (IFPE/PROEJA).

<p>III – Período, Conteúdos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Introdução à gramática, contextualizada com o uso de textos com inglês aplicado a cada curso.2. Revisão dos verbos regulares e irregulares, no passado simples.3. Tempos verbais contínuos (presente, passado).4. Estudo dos pronomes relativos.5. Tag questions.6. Primeira condicional. <p>IV – Período, Conteúdos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Introdução à gramática, contextualizada com o uso de textos com inglês aplicado a cada curso.2. Revisão dos tempos verbais estudados (simples e contínuos).3. Tempos verbais perfeitos (presente, passado).4. Segunda condicional.5. Vozes verbais (ativa e passiva).

É possível reconhecer pelos conteúdos e a relação que estabelecem com as competências explicitadas que há um tratamento linear entre os estudos dos conteúdos e as competências que visa despertar, sugerir, apresentar, desenvolver junto aos estudantes. Além do fato de não haver, qualquer relação de comum a concepção ou ao conceito de currículo integrado, previsto inclusive na LDB 9394/96. Assim como, nos institutos legais que visaram disciplinar a compreensão do modelo de formação a que corresponda a interesses celebrados pelo Estado Brasileiro.

Diante dessa afirmação e dada a extensão dos dados coletados presentes no Plano de Curso de Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado – PROEJA – 2009, proceda-se algumas considerações pertinentes à relação com as legislações que embasam o documento: Plano de Curso do IFPE *Campus* Recife, de onde foram compilados os textos para atender às análises que se seguirão. Para que isto ocorra serão identificados os institutos legais: Decretos que institucionalizaram o curso concomitante ao Ensino Médio e a formação com habilitação técnico profissional, modalidade PROEJA, evocando aqueles que diretamente, ligam-se à Educação de Jovens e Adultos – EJA e por sua vez, estão perspectivados na LDB artigos 3º, inciso XII; 4º, inciso VII; artigo 9º inciso IV; artigo 24 parágrafo § 2º; parágrafo § 4º ; artigo 26-A parágrafo § 1º e § 2º e também, na Seção V que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos artigo 37 parágrafo § 3º.

Esses dispositivos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, dialogam diretamente com os decretos assinalados no documento do IFPE, Plano de Curso, quando o presente

¹⁹ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 29.

documento faz menção explícita aos seguintes decretos que convém trazer como pano de fundo para posteriores análises: o Decreto Federal nº 5.154/04; o Decreto Federal nº 5.478/05 e por último o Decreto Federal nº 5.840/06, conforme a constatação da menção à estes Decretos presente no documento Plano de Curso (IFPE/PROEJA, 2009, p. 10). Todos estes versam acerca do caráter e finalidades, preceitos sob os quais está assentada formação em modalidade a ser ofertada aos públicos caracterizados como Jovens e Adultos, assim como, institui-se a modalidade PROEJA.

Então, para viabilizar uma análise dos dispositivos legais de modo a ser percebida a correlação entre as mesmas no que diz respeito às concepções e finalidades, sobretudo curriculares da Formação de Jovens e Adultos e, por conseguinte do PROEJA, serão apresentadas estas legislações em um quadro dividido em duas partes: a 1º primeira parte com os textos convergentes à 2º parte em que se pese a sua complementariedade.

É válido ressaltar que para a linha de análise de conteúdo que se propõe realizar é imprescindível a presunção legal, uma vez que as determinações que incidem sobre o currículo nacional brasileiro em todos os âmbitos, modalidades, níveis de escolarização, atinentes às características dos públicos a que se deseja atender de modo o mais próximo possível que se possa chegar. Isto em atenção à formação de qualidade, e a coerente promoção do estudante fundado em princípios que não poderiam ser reconhecidos unicamente, com base em concepções de teóricos da área de currículo, sem que para tanto, fosse concebido o conhecimento explícito dos institutos legais que arregimentam à lógica filosófica às quais devem estar subordinadas toda e qualquer discussão de currículo. Por esse motivo, definiu-se a prudente decisão de explicitar tais institutos legais que incidem sobre o currículo nacional, sobretudo, no tocante ao curso na modalidade PROEJA.

Chama-se atenção aos destaques realizados nos recortes dos textos, onde a menção explícita em sintagmas onde ocorrem o item lexical cultura ou derivações dele, sequenciar-se-á tais ocorrências para facilitar as ponderações visando embasar o trabalho que futuramente, será dimensionado por meio de quadros. Dito isto, é possível verificar as seguintes manifestações, portanto, se fazem presentes a superfície do texto: “nas manifestações culturais”; “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”; “ O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias [...] africana;” “torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”; “estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional;”

Quadro 6²⁰. 1º Parte – Recortes da LDB 9394/96²¹, obedece-a esta ordem: 1º Título I – Da Educação; 2º Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Título III Do Direito à Educação e do dever de Educar; Capítulo II Da Educação Básica Seção I Das Disposições Gerais. Fonte: Elaborado para esse estudo com base no texto da LDB 9394/96, grifos nosso.

Título I:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Título II:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios

[...]

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Título III

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V - 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;

Capítulo II – Da Educação Básica Seção I

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

²⁰ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 30.

²¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art39, acesso em 12/04/2017.

Como sem esse conhecimento legal instituir qualquer seja o modelo de análise de conteúdo? Tarefa realizada desta maneira, fatalmente, recairia em um modelo de análise impreciso, vago que se debruçaria em abordagens e considerações meramente, retóricas. Se é fato que o currículo é face das esferas de poder do Estado, como seria possível desvelar a análise de currículos, ou a eleição realizada acerca de competências, conteúdos e, por sua vez, bibliografias sem ter em vista aquilo que está imanente a qualquer discurso curricular: as leis de educação nacional, como é caso da LDB 9394/96, associando-a às leis que a modificaram: a Lei 10. 639/03 e a Lei 11.645/08, no que tange à atual redação do artigo 26-A, assim como se encontra acima.

Quadro 7²². 2º Parte – Recortes dos Decretos Federais nº 5.154/04; nº 5.478/05; nº 5.840/06, obedecerão a ordem dos decretos supramencionados. Fonte: Elaborado para esse estudo com base no texto dos Decretos acima mencionados, grifos nosso.

Decreto nº 5. 154/04:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

Decreto nº 5. 478/05

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos.

Decreto nº 5.840/06

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

[...]

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

²² No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 31.

Tomados esses cuidados, poder-se-á tecer análises de conteúdo coerentes, e que primam pelo preciosismo necessário, para desvelar uma verdade, fruto do labor acadêmico. Ainda que seja entendido que toda verdade acadêmica é relativa, e inacabada: Não há verdades absolutas.

Nesses recortes realizados com base na totalidade dos (03), três decretos lidos, preservando-se as intenções legais para o qual a redação fora construída, procede-se desse modo, o reconhecimento explícito, às diretrizes curriculares nacionais. Nestas diretrizes dentre inúmeras diretrizes, destaca-se em razão da contiguidade semântica deste com os objetivos firmados para esta pesquisa, que em linhas gerais pretende perceber de que modo estão previstas, ou seja, perspectivados estudos concernentes à História da África do afrodescendente e de sua Cultura enquanto elementos que se fizeram presentes para a construção da unidade étnica e cultural do povo brasileiro.

Com isto esclarecido, determina-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicada em 2005, e, em 2013, em um volume com outras demais Diretrizes para Educação em âmbito curricular, para a Educação Básica, o que inclui o Ensino Médio, como também, a modalidade PROEJA.

Convém, então, sequenciar aspectos que hierarquizam as discussões presentes em tais Diretrizes, no âmbito de suas determinações: Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas; Educações das Relações Étnico Raciais; História da Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações: Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento de Identidades e de Direitos, Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações; Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação.

As subdivisões a que atende o documento denominado “diretrizes” de fato, apresenta os postulados que deveriam atuar para e na eleição de competências, conteúdos e porque não afirmar, de bibliografias que vislumbrassem os estudos afro centrados. Uma vez, que o currículo nacional, historicamente, fora, por longo tempo, euro centrado. E, esta postura alimentou sobremaneira, a reiteração de pensamentos, ideologias, atitudes discriminatórias que violentaram de modo incomensurável as etnias afrodescendentes. O que evidencia a necessidade de redimensionar os quadros que incidem sobre a Educação e sobre o currículo em qualquer forma de omissão que desvincule uma educação que ponha como foco basilar: uma educação para reestabelecer o respeito às diversidades étnicas sobretudo, àquelas relacionadas à África, aos africanos, aos afrodescendentes brasileiros e à sua cultura, História e memória às quais não cabe mais espaço em um mundo contemporâneo, a tolerar violências a um indivíduo por sua característica fenotípica, como fora o caso por séculos, na sociedade, e não estranho na escola e em currículos brasileiros.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – CONTEXTUALIZAÇÃO PARA AS ANÁLISES²³

Desta feita, manteve-se a elaboração de caixas de texto em que foram organizados os recortes acerca do componente curricular Língua Portuguesa²⁴, tendo como carga horária 72 h/a, assim como o mesmo se encontra perspectivado no Plano de Curso: Plano do Curso Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado (Integrado – PROEJA), do Instituto Federal de Pernambuco Campus Recife – IFPE.

Vale ressaltar que nesta etapa serão iniciadas as análises de conteúdo, e estas estarão subordinadas ao objetivo específico nº1: a saber: Definir os significados e/ou sentidos do item lexical cultura recebidos em currículos de língua portuguesa em cursos de PROEJA.

Diante disso cabe informar: os (03), três cursos que fazem parte das habilitações em curso na Modalidade - PROEJA cujo processo formativo se dá de modo concomitante, ou seja os estudantes são assistidos por meio de procedimentos didáticos a desenvolver competências, ou as redimensionar na perspectiva dos componentes curriculares propedêuticos, e de componentes curriculares ligados à formação de caráter técnico profissionalizante.

Dentre os componentes curriculares propedêuticos, estão incluídos: Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira: Inglês. O componente curricular Educação Física não é oferecido às turmas do PROEJA, em razão do horário em que se dá o curso ser oferecido à noite.

Vale ressaltar que outros (02), dois planos de curso, ou seja, currículos do curso PROEJA fizeram parte dessa análise documental, são eles: Plano do Curso Técnico Industrial em Eletrotécnica (Integrado – PROEJA) e Plano do Curso Técnico em Mecânica Industrial (Integrado – PROEJA).

Todos os componentes curriculares anteriormente citados possuem a mesma carga horária 72 h/a e 36 h/a respectivamente para as demais, em todas as modalidades e habilitações do PROEJA. Logo, as (03), três habilitações possuem as mesmas competências, ementas e bibliografias. E, por esse motivo as caixas de textos e conseqüentemente os quadros e as análises atenderão a considerações pertinentes ao compromisso dessa pesquisa no objetivo de número 1. Esta postura será reiterada ao longo da sequência de análises a ser produzidas.

Para didatizar a leitura e, por conseguinte, as análises, construir-se-á um quadro em que serão hierarquizados, apenas recortes com base no último Decreto Nº 5.840/06 que incide sobre a atuação do curso denominado como PROEJA. Haja vista que os decretos: Decreto nº 5. 154/04 e o Decreto nº 5. 478/05 foram modificados pelo último, a iniciativa de constar os (03), visa ser percebido a progressão do sentido dado às redações presentes nos decretos. A fim de que possa ser melhor relacionado ao seu conteúdo aquilo que precisa estar comprometido em um curso na modalidade

²³ Esse título corresponde àquele utilizado no texto original, mas cabe destacar que com a numeração: 4.1.2.

²⁴ Ementa: **Competências**, COMPONENTE CURRICULAR: **Língua Portuguesa IV**, para os I, II, III e IV períodos (IFPE/PROEJA, 2009, p. 24-25; 40-41; 51-52; 63-64).

PROEJA. Assim como, o documento que oferece as orientações, parâmetros sob os quais um currículo e também, um Plano de Curso precisa atentar.

Observe-se os recortes realizados e, conseqüentemente, as apreciações que serão delineadas a seguir:

Quadro 8²⁵. Codificação Decreto 5.840/06 - Em relação ao objetivo específico nº 1. Fonte: Elaborado para esse estudo com os dados disponíveis em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2002006/2006/decreto/d5840.htm, acesso em: 12/04/2017.

Tema: Afirmação
Art. 3º III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.
Art. 5º Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

O Decreto em questão é exclusivamente, elemento legal para instituir o programa PROEJA, e dá as orientações pertinentes a outros institutos legais que precisam ser obedecidos a fim de que o curso atenda àquilo que dele se espera. Bem como os efeitos que poderá produzir aos estudantes. Entretanto, para que isso seja possível se faz necessário adequações em cada instituição federal, para efeito de apego à proposta dessa pesquisa, apenas serão tecidas considerações voltadas para o curso na modalidade PROEJA, Ensino Médio, que ocorre de modo concomitante, o que envolve o estudo através dos componentes curriculares propedêuticos e, também, por meio daqueles que ambientam a formação técnico profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2013), reúnem várias Diretrizes e todas devem ser fruto de estudo nas instituições públicas e privadas que tem suas ações profissionais direta ou indiretamente, ligadas à tessitura de currículos escolares, planos de curso, planos de aula, planejamentos, planos político-pedagógicos e demais documentos que decorrem do planejamento da ação docente. Sobretudo, naquilo que diz respeito a eleição de competências ou conteúdos devidamente, relacionados a elas, as DCNEB (2013).

²⁵ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 32.

Identificar-se-á, todas para efeitos de conhecimento, porém, este estudo parafraseará, assim como fará ponderações com base em citações do documento indispensável para essa pesquisa: as Diretrizes Étnico-Raciais.

São Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de (9) nove anos; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação no Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos do EJA; Idade Mínima e certificação nos exames do EJA; Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena; Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

O esforço em explicitar todas as Diretrizes Curriculares em voga no Brasil, é para que seja consolidado que as discussões acerca desta tese, não estão filiadas à apreciações de cunho subjetivo, ou de caráter meramente retórico e ou puramente, acadêmico com vista à aquisição de um título. Muito pelo contrário, é mister que seja fruto de compreensão: se faz necessário aliar à pesquisa acadêmica também, a uma acareação aos institutos legais não como forma de dar-lhes a autonomia absoluta sobre a pesquisa. Mas também, não é de todo prudente, serem proferidas assertivas que em tese, não levaram em consideração aquilo que já está celebrado seja pela academia e a relação que isso possua com os avanços que ela mesma cogita propiciar junto as instituições de Estado.

No tocante a esta pesquisa que está comprometida com a linha de pesquisa em currículo, não poder-se-ia ignorar ambos os pontos de vista o dos institutos legais e os fundados no paradigma epistemológico Afrocêntrico e a teoria Quilombista, interfaces no campo da pesquisa para difundir de modo acurado a desautorização de olhares estereotipados contra a África seus descendentes e suas Culturas, dentro ou fora dela.

Isto posto, seja motivo de análise os recortes realizados acerca de ponto de vista sobre a cultura do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004; 2013):

Para tanto, os sistemas e ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

[...]

Inclusão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (DCNERERaciais, 2004; MEC/BR/DCNEB, 2013).

Ora como a análise de conteúdo está comprometida com a busca pela contextualização a fim de ser aflorado significados e ou sentidos aos quais está relacionado um texto que carece dessa contextualização, visando o seu profícuo entendimento. E mais, no caso, de um estudo sobre uma concepção presente ou ausente em um currículo, ou no caso do documento que arregimenta as análises: um Plano dos Cursos de Refrigeração, Mecânica e Eletrotécnica na modalidade PROEJA e que norteiam às concepções acerca de competências, conteúdos, bibliografia e também, como afirmara o trecho das Diretrizes supramencionado: “a questão racial precisa, é parte integrante da matriz curricular.” (opcit.)

Outro aspecto relevante sobre o conteúdo que precisa ser entendido com base no acréscimo do que já fora definido o lugar das Diretrizes Curriculares, como uma forma cabal de então poder ser definidos os significados e sentidos que deverão ser associados à “cultura, em âmbito regional e local.” Conforme exposto no artigo 5º do Decreto que se encontra em análise.

Evidentemente, que as análises aqui percorridas não visam afirmar, que o único significado ou sentido que pode ou deve ser dado à cultura relaciona-se à temática étnico-racial. Definitivamente, não é isso que se pretende afirmar. Contudo, não se pode é prescindir de estudar à luz da cultura, o lugar das culturas africanas e afrodescendentes, enquanto conjunto de saberes, conhecimentos e legados que estão presentes na construção da identidade nacional brasileira.

Nesse aspecto, observe-se o quadro a seguir que sequencia alguns motivações e intenções celebradas nas Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais, sobre as últimas posições:

Quadro 9²⁶. Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais. Fonte: Elaborado com elementos das DCNERERaciais, (2004).

[...] O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízos das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização da sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e de outros ambientes escolares. O Ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que tem contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões. [...]

Diante das reflexões e análises esboçadas, até o momento acredita-se ser possível construir um conjunto de reflexões que apontem para a necessidade já consolidada pela Constituição Federal do Brasil de 1998, sobretudo, no caráter propositivo do Artigo 3º, da LDB Artigos 26 e 26-A, apresentado na etapa de contextualização. E, também, os Decretos que assumem posição similar seja possível ser compreendido a relevância do que há muito requisita esforços nesta pesquisa a fim de que seja, dentre outras metas, reestabelecer a dignidade das Culturas e das etnias africanas radicadas no Brasil, a fim de que seja construída uma educação comprometida, uma de fato, visando a construção do respeito à diversidade étnica através de um currículo que visibilize uma educação fundada em relações étnico-raciais de respeito às diferenças.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA - COMPETÊNCIAS: PRIMEIROS RECORTES NOS PLANO DOS CURSOS – MECÂNICA, ELETROTÉCNICA E REFRIGERAÇÃO²⁷

É digno de nota que nesta etapa serão alocados em uma mesma caixa de texto, inicialmente apenas, as competências postas como alvo dos estudos que serão apropriados por meio de conteúdos que deverão estar relacionados às competências abaixo elencadas.

²⁶ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 33.

²⁷ Esse título corresponde àquele utilizado no texto original, mas cabe destacar que com a numeração: 4.1.3.

Quadro 10²⁸. Componente curricular: língua portuguesa 1. Fonte: Elaborado para esse estudo com os dados presentes no Plano de Curso, item Ementa: Competências, Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Competências I e II Períodos:	
1. Usar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de <i>sentir, pensar e agir</i> na vida social.	
2. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.	
3. Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes.	
III e IV- Períodos	
1. Usar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	
2. Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.	
3. Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes.	

Perceba-se que as mesmas competências são definidas muito embora haja uma mudança quanto aos conteúdos que atendem a nortear os estudos que vincularam a prática docente a atividades, a leituras de diferentes textos, levando em consideração os gêneros textuais, bem como as suas finalidades discursivas, o contexto de circulação e interlocutores envolvidos.

Quadro 11²⁹. Codificação Competências I, II, III e IV Períodos - Em relação ao objetivo específico nº 1. Fonte: Elaborado para esse estudo com os dados presentes no Plano de Curso, item Ementa: Competências, Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Unidade de Registro ³⁰		
Palavra, item lexical	_“fonte de legitimação” “representação simbólica” “de experiências humanas”	“Usar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas” [...] “representação simbólica de experiências humanas”
Tema	Usar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	

²⁸ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 34.

²⁹ No texto original, corresponde ao arquivo da tese, a numeração corresponde ao número 35.

³⁰ É a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões variáveis. [...] Efetivamente, executam-se certos recortes semânticos, por exemplo o tema, enquanto outros são feitos a um nível aparentemente lingüístico, como a “palavra” ou a “frase”. (BARDIN, 2009, p. 134)

Foram determinados destaques que posteriormente, permitirão os processos de hierarquização que constituirão os quadros para que seja possível permitir o desenvolvimento da análise de conteúdo destes aspectos celebrados pelo Plano do Curso posto em tela.

Esses recortes representados neste quadro atentam para a necessidade de uma contextualização a fim de que fosse possível perceber a alusão ou ligação tácita, aquilo que se pode coerentemente relacionar. Ponderando, obviamente, as intenções subjacentes a um objetivo que se toma como guisa para a análise, ou objetivos. No caso, aqui se trata do objetivo específico número (01), um. Além desse pormenor, outro aspecto convém ser relacionado às análises que serão evocadas a partir do conteúdo a que se pode relacionar às afirmações, ou seja tema³¹, na concepção de Bardin (2011, p. 135). Essa a afirmação segundo a mesma reflete: “O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) [...]” (2011, p. 135).

Diante disso, compreenda-se por que mesmo diante da ausência³² do item lexical ou da palavra cultura, ao qual está estritamente ligada está pesquisa, ainda assim, pode ser realizada uma apreciação em face da pertinência que as afirmações, temas, presentes no Plano dos Cursos tomados a serviço da pesquisa documental permitem relacionar tais afirmações às previsões legais postas como e para contextualizar as análises sobre o conteúdo a que podem ser associados. Como também, avaliar, mensurar a que tipo de concepções sobre legitimação, ou legitimar; experiências humanas; ou ainda, fontes de legitimação e também, para a legitimação.

Essas ponderações sobre o conteúdo desses itens lexicais podem inexoravelmente, ser associados àquilo que deveria estar previsto de modo explícito em um currículo de uma instituição educacional: o papel da cultura³³, e, evidentemente, o papel da cultura das etnias que compuseram não apenas a língua portuguesa em âmbito nacional, mas os costumes, as tradições, as crenças, as perspectivas sobre o mundo e sobre a vida são, simbolizadas, representadas, sobretudo, não apenas, pelo idioma. Então, a cultura é construída, perpetuada, disseminada, passada às gerações por meio do idioma com o qual os falantes nativos ou naturalizados passam a ser usuários. O que permite a eles

³¹ Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual se pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares. (Berelson *apud*: Bardin, 2009).

³² A presença (ou ausência): neste mesmo “texto” estão presentes os elementos a, b, c, d e e, presença esta que pode ser significativa, funcionando como um indicador. No entanto, a ausência de elementos (relativa a certa previsão) pode, em alguns casos veicular um sentido. [...] Por exemplo, a ausência pode manifestar bloqueios ou recalcações nas entrevistas clínicas, além de traduzir uma vontade escondida, no caso de uma declaração pública. (*Ibidem*)

³³ *Antrop.* Conjunto de experiências, realizações e conhecimentos que caracterizam determinado povo, nação ou região. 5 Conjunto de conhecimentos de determinado indivíduo. *Fil.* Categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem cria a si mesmo como sujeito social da história ao mesmo tempo que transforma a natureza mediante a sua atividade concreta (espiritual ou material). *Antrop.* Os padrões e as normas que regulam a ação humana individual e coletiva, da forma como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se apresentam em quase todos os aspectos da vida: maneiras de sobrevivência, regras de comportamento, crenças, valores, instituições, criações materiais, etc. [*Anton.* Incultura.] [Do lat. cultura, ae] (Bechara, 2011).

individualizarem-se sincrônica e diacronicamente, tanto quanto o idioma que utilizam para significar-se mutuamente.

A estas ponderações é possível relacionar-se a seguinte concepção:

[...] As expressões linguísticas, notadamente as palavras, que testemunham de alguma forma aspectos da relação entre a língua e natureza e, imediatamente, das relações entre relações entre língua e cultura. [...] trata-se do conhecimento que uma sociedade constrói do ambiente físico em que vive. [...] exemplos da proliferação lexical para referir-se à neve nas línguas dos esquimós ou para referir-se aos camelos nas línguas dos povos africanos para os quais esses animais são fundamentais. (Posenti *apud* Borba, 2013, grifos nosso).

Convém, antes de mais nada, ser posto em tela para as associações e correlações que serão feitas com os dispositivos legais, que embasam a concepção de currículo para a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, na qual adquire papel preponderante a Língua Portuguesa, explicitar algumas concepções de cultura. Isto com o fim de situar as evocações, as reflexões tácitas acerca dos elementos lexicais destacados na caixa de texto e aquelas que adquiriram ênfase para análise na quadro que encabeça essa análise.

Nesse sentido, reflita-se:

Cultura – Os antropólogos não empregam os termos *culto* ou *inculto*, de uso popular, nem fazem juízo de valor sobre esta ou aquela cultura, pois não consideram uma superior à outra. Elas apenas são diferentes em nível de tecnologia ou integração de seus elementos. Todas as sociedades – rurais ou urbanas, simples ou complexas – possuem cultura. Não há indivíduo humano desprovido de cultura exceto o recém-nascido e o *homo ferus*; porque ainda não sofreu o processo de endoculturação, e o outro, porque foi privado do convívio humano. Para os antropólogos, a cultura tem significado amplo: engloba os modos comuns e aprendidos da vida, transmitidos pelos indivíduos e grupos, em sociedade (Marconi, 1986).

Referenciar uma concepção antropológica parece a esta pesquisa coerente em razão de ser esta a forma de transcender o caráter polissêmico que inúmeras vezes, avilta o significado e conseqüentemente, os sentidos resultantes dos usos que se faz acerca de uma ideia, coisa, pessoa, lugar, sentimento, forma de pensar. A exemplo disso, pode-se pensar como o racismo pode representar para alguns uma ideia ligada à Biologia. Entretanto, ela mesma já suplantou tal posição, dentre outras áreas que historicamente, associou à raça, a ideia de raças superiores e/ ou raças inferiores. Uma raça incivilizadas, incultas ou até aculturadas, outras raças ou raça como sendo exemplo de cultura, de avanço, de intelectualidade.

Mas, segundo Marconi não há ser humano desprovido de cultura, logo não seria concebível, ser privilegiada uma cultura em lugar de outra. Tampouco, uma cultura como superior à outra, antropológicamente, falando.

Assim cabe destacar: [...] “Para os antropólogos, a cultura tem significado amplo: engloba os modos comuns e aprendidos da vida, transmitidos pelos indivíduos e grupos, em sociedade” Marconi (1986).

Logo, é perigoso considerar que uma palavra tem um significado ou sentido encarrado no código escrito ou dito, falado. Em verdade um código oral, a voz, a entonação, o movimento, a forma, a cor, a expressão, o (s), gesto (s), as intencionalidades, os papéis desempenhados pelos interlocutores que interatuam em diferentes processos comunicativos que constroem a cultura e são por ela também, construídos, perdendo ou ganhando significados e/ ou sentidos. Essa dinamicidade requer um olhar cuidadoso sob as mudanças no tempo e no espaço geográfico, parafraseando (Moura, 2016).

Por isso, é mister para a análise do tema, ou seja, da afirmação apregoada no Plano dos cursos do PROEJA, no IFPE, *Campus* Recife que se reflita acerca dos significados das palavras-chave: legitimação³⁴, representação³⁵. Estas estão intimamente, associadas a processos de lutas, travadas pela e para a conquista de direitos. Uma vez que houve momentos, no Brasil, como no período colonial, no período dos (02), dois impérios, durante a República Velha, Estado Novo, o Golpe de 1965, o período Militar, a Ditadura, até o presente em que se trava uma peleja para tornar legítimo a construção do sentimento de identidade nacional, que possa representar a todos aqueles que têm historicamente, feito parte na construção de um país que até a contemporaneidade não tem sido para todos.

Isso permite ser entendido porque a maioria marginalizada e empobrecida tem sido denominada como “minorias”. Eis o construto linguístico que visa representar que são poucos os que lutam para alçar um lugar na sociedade ideal. Muito embora, isto ainda seja, motivo de luta.

Decorrem de concepções assim verdadeiros estratagemas ideológicos de caráter hegemônicos que alimentaram a astúcia para subalternizar etnias africana: “banto, gêge, yorubas ou (nagô)” (Nascimento, 2009) E, por extensão os seus descendentes e herdeiros. Ao longo do século XX, o que a história brasileira registrou além das formas de resistência contra o racismo de todos os tipos, fora o empobrecimento e o genocídio das populações negras vítimas de terem sido colocadas à margem do direito ao trabalho formalizado, à escolarização, à saúde, à segurança, à moradia, à identidade e ao pertencimento étnico racial acerca de sua ascendência africana. O que proliferou inúmeras formas para obstruir o acesso de negros aos mesmos espaços ocupados por brancos em gênero e número.

Note-se a importância de uma educação para instituir o papel de relações étnico-raciais que visibilizem os direitos dos negros à diferença que lhes caracteriza.

Com essa forma de pensar, como não associar, relacionar o estudo sobre o idioma pátrio não envolva a busca por expressar, representar diferentes necessidades dos que têm sido colocado à margem de direitos sociais, como viver, morar, trabalhar, comer, existir sem ser alvejado por preconceitos e discriminações?

³⁴ 1. Ação ou efeito de legitimar (se). *Jur.* 2. Ato que regulariza o que não está de acordo com os princípios legais. *Jur.* 3. Jur. Ação que legitima um filho natural. 4. Ação por meio da qual se procura justificar alguma coisa. (Bechara, 2011).

³⁵ Ação ou efeito de representar 2. *Cin. Teat. Telev.* Exibição ou desempenho de atores em cena. [...] 3. Imagem, desenho ou pintura que representa um fato, uma pessoa ou objeto; reprodução. (Bechara, 2011).

A diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: **superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear nos currículos.** (Moreira, 2008, grifos nosso).

Como não entender que as lutas ao longo de complexos e difíceis processos históricos com incontáveis vítimas de todas as etnias, não passe por uma busca por legitimação de direitos, de dignidade humana, do pertencimento étnico, de sua diferença como elemento comum a toda e qualquer etnia? É evidente que se houver reflexão acurada, não será difícil perceber, reconhecer a necessidade de pôr fim a esse estado/Estado de exceção. E para tudo isso a Língua Portuguesa desempenha papel decisivo, como também, Arte e Inglês, Língua Estrangeira Moderna.

Sobre essa posição alude-se a um ponto de vista citado na teoria Quilombista:

A discriminação colonial tem procurado criar teorias, as quais, de fato, são apenas grosseiras formulações de racismo, [...] Este por exemplo, é o caso da chamada teoria da assimilação progressiva das populações nativas, o que acaba sendo unicamente uma mais ou menos violenta tentativa de negar a cultura dos povos em questão (Cabral *apud* Nascimento, 2016).

Esse panorama, não aponta para o lugar que o currículo precisa reservar para desconstruir teorias de caráter eurocêntrico. E, para isto as legislações brasileiras em âmbito educacional já legitimaram o lugar dos estudos sobre o idioma, dentre tantos outros estudos possíveis, dando lugar especial, à temática racial, à História da África, dos afrodescendentes, de sua cultura. Para que seja instituído estudos não centrados na condição do escravo, mas sim, sobre as contribuições que africanos e seus descendentes legaram à formação da sociedade brasileira.

Não se pode mais tolerar posições passivas conscientes ou inconscientes de negar a cultura dos povos, das etnias africanas nativas que se tornaram no Brasil: os afrodescendentes, afro-brasileiros.

E, não por outro motivo, essa análise documental, foi precedida de uma exposição dos institutos legais que embasam a concepção que o currículo para a Educação na modalidade de Jovens e Adultos -EJA, no Ensino Médio precisa assumir. Seja na modalidade supletiva em módulos, seja, na modalidade PROEJA, em Institutos Federais do Brasil.

Então, cabe parcialmente, relacionar outras reflexões acerca desta competência: “Usar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (IFPE/PROEJA, 2009).

Quando não são visibilizados os legados históricos que a comunidade africana e afrodescendente legou à formação do país e ainda, apesar do legado, violenta-se pela ausência, pela falta de conhecimento. Fato que compromete o Estado a gerar as condições para que o conhecimento tome o lugar da falta de conhecimento. Essa necessidade se mostra ainda mais, necessária, nas instituições que desenvolvem atividades educacionais. Dada à sua responsabilidade, carecem de ser assistidas por

processos de formação continuada que evidenciem como realizar planejamentos, leituras sobre a diversidade de conhecimentos em todos os temas, e ligados a todos os componentes curriculares, a fim de preencher sequelas formativas comumente encontradas em instituições educacionais. Isto porque a maioria dos formados que estão assumindo diferentes funções relacionados à prática educacional, não receberam formação que lhes pudesse situar curricular e didaticamente, estudos envolvendo a temática africana.

Por esse motivo, se faz urgente e necessário:

Os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, à diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito (Moreira, 2008).

Portanto, é mister que haja um esforço coletivo de instituições e nelas para que seja vislumbrada este referente a fim de que se construa paulatinamente, um novo paradigma educacional que leve em consideração a diversidade cultural e, sobretudo, étnica do brasileiro, das brasileiras, do Brasil.

CONCLUSÃO

Essa etapa irá debruçar-se sobre limites da adaptação que análise documental assumiu nesse artigo, haja vista que no arquivo original da tese, as etapas comprometidas com a descrição dos dados compilados envolveu a totalidade de documentos do corpus analítico. Por causa de sua extensão, a opção por parte dos documentos se mostrou tarefa inevitável para esse texto. Também, por isso, não se seria adequado fazer a transposição das conclusões manifestas na tese em sua integralidade, posto que, a análise documental permitiu a triangulação com pesquisa de campo. Logo, não há aqui elementos para uma retomada precisa. Isso posto, decidiu-se pela elaboração de considerações que estão na convergência das reflexões de cunho teórico em respeito à epistemologia que permitiram a delimitação dos resultados.

Com esses esclarecimentos, foi possível constatar que, apesar do documento Plano de Curso de Mecânica, Eletrotécnica e Refrigeração apresentar os mesmos marcos legais de autoria do Estado brasileiro, dentre esses diplomas legais nesse artigo, figuraram: a LDB 9394/96, Art. 1^a; 3^a; 9^a; 24^a; 26^a e 26^a – associados aos Decretos nº 5.5154/04; 5.547/05 e, 5.840/06 e ainda, as determinações manifestas pelas Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais. Todos esses documentos apregoam a obrigatoriedade de haver estudos comprometidos com a História da África e dos afrodescentes, o que envolve os estudos situados da cultura singular aos povos e às etnias, por ser entendido que fazem parte da construção do Estado Brasileiro.

Apesar desses pressupostos e das intenções que se pretende promover, as ementas, elemento do documento Plano de Curso não indica qualquer estudo que permita a constatação do compromisso

nos documentos analisados, a indicação direta ou indireta, explícita ou implícita, manifesta ou tácita da atenção ao compromisso do Estado brasileiro. Essa consideração está pautada nos recortes realizados nos documentos correspondentes aos componentes curriculares de Arte, Inglês e Língua Portuguesa. O componente de Educação Física não foi motivo de análise em razão dele não ser ofertado para as turmas do PROEJA que é ofertado no período noturno.

A leitura flutuante, a categorização e a decodificação a que foram submetidos o textos das componentes das ementas de todos os (03), três cursos relativos aos (03), três componentes curriculares definidos de Arte, Inglês e Língua Portuguesa sequer apresentam o uso da palavra cultura, como também, não foi identificada qualquer menção ao estudo da História da África, de sua cultura atrelada ou não ao africanos, aos afro descendentes, tampouco a contribuições que os povos ou etnias daquele continente concederam à formação do Brasil.

Outro aspecto foi possível constatar a dicotomia entre os marcos legais Diretrizes Curriculares Étnico-Raciais e os Decretos 55154/04; 55478/05; 5840/06 que historicamente, desempenham o papel de parâmetro que não pode ser ignorado no que diz respeito ao PROEJA. No entanto, apesar citados e registrados como fundamentos no documento Plano de Curso das (03), três habilitações do IFPE, *campus* Recife. Ignora-se a determinação jurídica do Estado brasileiro e, por sua vez, a obrigatoriedade das instituições públicas ou privadas em estudar a “Cultura” e, é claro o “Ensino de História Afro-Brasileira e Africana”, com vistas ao desenvolvimento de processos de educação atento às “relações étnico-raciais” que de modo explícito deveriam ser desenvolvidos “no cotidiano das escolas”, “nos diferentes níveis e modalidades de ensino”. Mesmo frente ao fato do documento Diretriz Curricular Étnico-Raciais (2004), que atender às previsões destacadas nesse estudo, se liga especialmente, às disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, mas sem isentar as demais disciplinas desse compromisso. Responsabilidade reafirmada pela LDB 9394/96 Artigos 26 e 26-A, especialmente. E, ainda assim, as ementas ou os demais aspectos dos Planos de Curso não registram compromissos institucional com a atenção ao sentimento legal.

Cabe lembrar que é dever dos currículos desconstruir, combater estigmas, o estranhamento, o preconceito, o reconhecimento da legitimidade das diferenças étnicas e culturais pela via do estudo com vistas à naturalização do respeito à identidade africana e/ou afro descende. E o estudo a respeito da cultura permite desnaturalizar o racismo, o preconceito, a subalternização, a invisibilidade, o amordaçamento, o banimento e práticas para obnubilar as etnias que historicamente, foram colocadas como sub-raça, quantas vezes, sequer isso, animalizando-os, os despsicologizando.

Espera-se que esse estudo desperte outros estudos baseados na análise ou pesquisa documental, no sentido de que se possa exercer uma atitude cidadã, democrática à medida que outros pesquisadores

compreendam a importância empenharem esforços para refletir acerca de temas inerentes a tensões em educação, face às implicações que deles advém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin L (2011). *Análise de Conteúdo*; tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Bechara E (2011). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Borba L do R, Leite CMB (2013). *Diálogos entre língua, cultura e sociedade*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*. 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2017.
- BRASIL (1996). Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689869/artigo-37-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>, acesso em 19/03/2017.
- BRASIL (2003). Lei 10.639/03 – Lei de Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 1 mar. 2015.
- BRASIL (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. 9p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BRASIL (2004). Decreto 5.840. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm, acesso em 24/04/2017.
- BRASIL (2017). Decreto 5.478. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96602/decreto-5478-05>, acesso em 23/04/2017.
- Marconi MA, Pressotto ZMNA (2010). *Antropologia: uma introdução*. 7. ed. São Paulo: Atlas.
- Moreira AFB (2008). *Indagações sobre o currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Moura DB (2016). *Currículo: Indagações e reflexões crítico discursivas sobre diversidade étnica e suas relações com a Lei n. 10.639/2003*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, apresentado à Universidad Americana.
- Moura DB (2016). *Currículo de Língua Portuguesa e Cultura afrodescendente: perspectivas de leitura em cursos do PROEJA no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Ensino Médio / Dayvison Bandeira de Moura*. – Assunção, 2017. 368 p. (pp. 212 – 240).


Nascimento EL (2008). *Cultura em movimento. Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições/ Grupo Editorial Summus. (Coleção Sankofa, v. 2).

Nascimento EL (2009). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4).

História, Filosofia e Didática das Ciências: uma análise a partir do Currículo dos cursos de formação de Professores em Ciências/Química


Recebido em: 21/09/2020

Aceito em: 02/10/2020

 10.46420/9786588319307cap9

Scarlett Aldo de Souza Favorito^{1*} 

Elisabete Alerico Gonçalves¹ 

Paulo Vitor Teodoro de Souza¹ 

INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de Professores de Química têm, como base em sua matriz curricular, componentes específicos das áreas de Química e Pedagógica. Essa última inclui, dentre a gama de componentes que desenvolvem habilidades para o exercício da docência, a História, a Filosofia e a Didática das Ciências (HFDC). No entanto, Adúriz-Bravo et al. (2002) mostram que uma lacuna é a dicotomia existente entre as disciplinas de História e Filosofia das ciências (HFC) com o próprio ensino de ciências e, conseqüentemente, com a Didática das Ciências (DC).

Mas, desde a década de 1980, já começava a despontar as ideias de Tomas Kuhn, iniciando-se assim um processo de autonomia disciplinar, que significa ir além de uma atividade didática meramente tecnológica (Adúriz-Bravo et al., 2002). Esta linha de trabalho se desenvolveu consideravelmente desde então, como demonstra os trabalhos de Matthews (1994); Izquierdo-Aymerich et al. (2016); Gallego e Gallego (2007). A partir disso, surgem estudos filosóficos e históricos sobre as ciências vinculados aos didáticos, como facilitador do processo de ensino de ciências.

Nessa perspectiva, vale salientar a importância do currículo na formação de professores, pois ele é um norteador daquilo que o futuro docente deve saber para atuar em sala de aula. Como afirma Lopes (2007), a organização do conhecimento em disciplinas e os processos de mediação didática a ela associados são modificadores do conhecimento científico e constitutivo de um conhecimento propriamente escolar.

Se a instituição ignora ou “deixa implícitas” as disciplinas de HFDC como componentes curriculares fundamentais para a formação de professores da área de ciências, está impossibilitando aos formadores a oportunidade de ensinar estes conteúdos para os futuros docentes. Conseqüentemente, estão fazendo com que exista uma superficialidade em relação aos temas. Quando não se trabalha essas

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

*Autor(a) correspondente: paulovitor.teodoro@ifgoiano.edu.br

disciplinas, o currículo se torna tecnicista e mecanicista, por não contemplar essa reflexão. Com isso, como se refere Matthews (1994), há uma crise contemporânea no ensino de ciências que é refletida em aulas com pouca significação.

Diante disso, é importante que os estudantes reconheçam a origem, a necessidade, bem como a importância da Química como um todo, refletindo significativamente na aprendizagem dos licenciados e, conseqüentemente, no ato de ensinar. Assim, a presente pesquisa traz um problema que está diretamente vinculado com “a crise contemporânea do ensino de ciências” (Matthews, 1994), ou seja, os currículos dos cursos de formação de professores, neste caso específico, os de Licenciatura em Química de uma Instituição Federal localizada no Estado de Goiás. Algumas questões que permeiam este trabalho, são: Estes currículos contemplam HFDC? Conseguem visualizar a relevância dessas disciplinas como promotoras da alfabetização científica? Passam a imagem coerente da ciência, necessária à formação dos futuros professores de química?

Em vistas dessas questões, a presente pesquisa teve o objetivo de promover uma análise nos Currículos dos Câmpus de uma Instituição Federal do Estado de Goiás, as quais possuem Cursos de Licenciatura em Química, verificando a existência e relevância das disciplinas que abordam a HFDC.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho foi desenvolvido a partir dos ideais discutidos na pesquisa qualitativa. Isso porque não foi foco da pesquisa a representatividade numérica, mas, sim, o aprofundamento da compreensão das informações geradas (Gerhardt; Silveira, 2009), com análise documental. De acordo com Gil (2002), a análise de documentos são materiais que podem receber um tratamento analítico, incluindo possíveis considerações para ajustes e futuras reelaborações. Como fundamentação teórica utilizou-se a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002).

Para tanto, realizou-se um levantamento junto a todos os Câmpus da Instituição para verificar a existência do curso de Licenciatura em Química. Depois, fez-se contato com os coordenadores dos cursos dos Câmpus que possuíam o curso de licenciatura em química, a fim de solicitar autorização para a pesquisa e a disponibilização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) atualizados. Em seguida, realizou-se a análise e a verificação da existência das disciplinas de história, filosofia e didática das ciências (HFC/DC) nos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Química.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os 13 (treze) Câmpus da Instituição, apenas 5 (cinco) possuem o curso de Licenciatura em Química. Do levantamento realizado, na Tabela 1 têm-se as disciplinas ligadas a História e Filosofia

das Ciências (HFC) e à Didática das Ciências (DC), da Instituição onde foi realizada a pesquisa, como seguem:

Tabela 1. Disciplinas relacionadas à HFC e à DC por períodos. Fonte: PPCs/2010, 2013 e 2017.

Câmpus	Disciplinas	Período	Carga horária (C/H)
C1	Introdução a Filosofia da Ciência	1°	40 h
	Filosofia da Educação	2°	60 h
	História da química	3°	40 h
	Didática Geral	4°	60 h
	Metodologia do Ensino de Ciências e Química	5°	60 h
C2	Fundamentos Filosóficos da Educação	1°	40 h
	Didática	4°	40 h
C3	História da Química	1°	36,7 h
	Didática: Teoria Pedagógica	4°	36,7 h
	Didática aplicada ao ensino de química	5°	36,7 h
C4	Fundamentos Filosóficos da Educação	1°	60 h
	Didática	3°	20 h
C5 (matutino)	História da química	2°	34h
	Didática	4°	34h
	Metodologia do Ensino de Química I	4°	68h
	Metodologia do Ensino de Química II	5°	68h
C 5 (noturno)	Fundamentos Filosóficos da Educação	1°	34 h
	Didática	3°	34 h
	Metodologia do Ensino de Química I	4°	68 h
	Metodologia do Ensino de Química II	5°	68 h

Como se observa na Tabela 1, a quantidade de disciplinas que correspondem às nomenclaturas da HFC e da DC são poucas.

No Câmpus C1, são duas: “Introdução a Filosofia da Ciência” e “História da química” (PPC/2013). Em C3, o Câmpus possui apenas a “História da química” (PPC/2013), enquanto que no Câmpus de C5, no curso matutino, possui a disciplina “História da química” (PPC/2017). Nos Câmpus de C2 (PPC/2013), C4 (PPC/2010), e no curso noturno de C5 (PPC/2013), nenhuma das disciplinas possuem, na sua na sua nomenclatura, os termos “história, filosofia e didática” das ciências, porém as ementas possuem aspectos nesta abordagem, como será apresentado mais adiante.

Tabela 2. Componentes curriculares por períodos e carga horária total. Fonte: PPCs (2010, 2013, 2017).

Câmpus	Período	Quantidade de disciplinas	C/H total	C/H total das disciplinas ligadas à HFC e DC
C1	1º	7	380 h	40 h
	2º	7	380 h	60 h
	3º	7	380 h	40 h
	4º	7	360 h	60 h
	5º	7	380 h	60 h
	6º	7	400 h	--
	7º	5	380 h	--
	8º	5	360 h	--
C2	1º	5	300 h	40 h
	2º	6	340 h	--
	3º	5	340 h	--
	4º	5	320 h	40 h
	5º	6	420 h	--
	6º	6	380 h	--
	7º	8	480 h	--
	8º	7	420 h	--
C3	1º	7	330 h	36,7 h
	2º	7	366,7 h	--
	3º	6	348,3 h	--
	4º	7	348,3 h	36,7 h
	5º	6	373,3 h	36,7 h
	6º	7	391,7 h	--
	7º	8	431,7 h	--
	8º	7	413,3 h	--
C4	1º	5	300 h	60 h
	2º	6	300 h	--
	3º	6	340 h	20 h
	4º	6	320 h	--
	5º	7	380 h	--
	6º	6	330 h	--
	7º	7	400 h	--
	8º	7	420 h	--
C5 (matutino)	1º	6	340 h	--
	2º	6	340 h	34h
	3º	6	340 h	--
	4º	6	340 h	34h
	5º	6	340 h	68h
	6º	5	472 h	--
	7º	7	506 h	--
	8º	7	340 h	--
C5 (noturno)	1º	7	340 h	34 h
	2º	5	340 h	--
	3º	6	340 h	34 h
	4º	5	340 h	68 h
	5º	6	340 h	68 h
	6º	5	438 h	--
	7º	4	438 h	--
	8º	5	272 h	--

Em relação ao Câmpus C5, verifica-se que houve uma mudança na estrutura do curso de Licenciatura de Química. Os componentes curriculares do curso “noturno” não contemplavam a “história da química”. Como afirma Krasilchik (2000), “os conteúdos e grandes temas incluídos no currículo das disciplinas científicas refletem as ideias correntes sobre a Ciência”, demonstradas no acréscimo da disciplina de história da química. Inclusive, “no uso da abordagem histórica, o papel do professor é crucial. No entanto, a maioria dos professores de ciências está pouco ou nada preparados em História da ciência” (Bush, 1991). Neste aspecto, o autor continua dizendo que “[...] qualquer [...] meio de oferecer uma base de História da ciência para professores de ciências parece ser essencial se devemos compreender todos os benefícios dos recursos postos no desenvolvimento do curso” (Bush, 1991). Desta maneira,

Acreditamos que o futuro professor que se formou em história da ciência terá entendido que os caminhos que conduzem a emergência do conhecimento científico são muito complexos e poderá planejar as aulas (especialmente as aulas práticas) de maneira menos ingênua, dando mais importância ao discurso na sala de aula (Aymerich et al., 2016).

Fato este que complementa os conhecimentos necessários promovidos pela teoria e prática. Com relação as demais disciplinas, o fato de não possuírem os termos específicos na nomenclatura, não significa que não possuam uma abordagem relacionada aos conteúdos. Porém, é importante observarmos a quantidade da carga horária total de cada um dos períodos em cada Câmpus e compará-las com a carga horária destinada à essas disciplinas tão relevantes a formação de professores de química. Na tabela 2 a seguir, pode-se comprovar essa equivalência.

Na Tabela 2, foi possível visualizar a quantidade geral de disciplinas por período do curso com a carga horária total correspondente. Quando comparada com a Tabela 1, nota-se que apesar de alguns Câmpus contemplarem essas disciplinas, há bastante diferença nas cargas horárias com enfoque específico na HFC e na DC. Inclusive, abaixo, na Tabela 3, estão dispostas as ementas das disciplinas referentes ao curso de Licenciatura em Química que abrangem a HFC e posteriormente a DC, de acordo com cada Câmpus.

Segundo Aymerich et al. (2016), a Filosofia da Ciência (FC), permite à HC entender de melhor forma as relações estabelecidas entre as diversas ações que convergem na atividade de 'fazer ciência', por isso a necessidade de abordá-las na formação de futuros professores. E no caso, a disciplina de “Introdução à Filosofia das Ciências”, mostra a importância de utilizar a FC, pois, estabelece uma aproximação epistemológica sobre as ciências naturais mostrando como se desenvolveram e se construíram ao longo dos tempos, como afirma Kuhn (1972 apud Gallego e Gallego, 2007).

Tabela 3. Disciplinas com enfoque na HFC. Fonte: PPCs (2010, 2013, 2017).

Câmpus	Disciplinas	Ementas	Carga Horária
C1	Introdução a Filosofia da Ciência	Positivismo clássico e positivismo lógico. Críticas ao positivismo. Kuhn e os paradigmas das revoluções científicas. Bachelard e o método científico. Hermenêutica e estruturalismo: a problemática das ciências.	20 h
	Filosofia da Educação	Estudo dos elementos teóricos que possam orientar a análise problemática educacional e discussão das principais teorias que informam as propostas e a prática educacional: A questão do conhecimento: relações entre ciência e filosofia. Contribuições da Filosofia para os estudos educacionais.	60 h
	História da química	As primeiras teorias gregas sobre a natureza da matéria. Desenvolvimento da Iatroquímica. Revolução científica e o surgimento da ciência moderna. A história da química no contexto brasileiro.	60 h
C2	Fundamentos Filosóficos da Educação	A educação como objeto da reflexão filosófica. Natureza e sentido da Filosofia. Filosofia e Educação. Razão e educação na Idade Média. Razão e educação na Idade Moderna. Educação, cultura, saber e escola na atualidade.	40 h
C3	História da Química	As primeiras teorias gregas. A evolução da Química. Alquimia. Astroquímica. Química do flogístico. Revolução Química de Lavoisier. História do Ensino de Química no Brasil. Análise do valor pedagógico e do significado cultural da história da química na perspectiva do Ensino Médio (EM). Práticas de ensino voltadas para a história da Química	36,7 h
C4	Fundamentos Filosóficos da Educação	A filosofia moderna. Princípios e conceitos éticos e políticos na educação. Concepções Filosóficas da Educação no Mundo Contemporâneo. Estudo das Correntes Filosóficas da Educação e de sua Relação com as Tendências Pedagógicas	60 h
C5 (matutino)	História da química	As artes químicas dos povos antigos idade antiga. Alquimia na Europa Medieval Revolução Química de Lavoisier e a Institucionalização da Ciência Moderna. Uma nova visão do mundo. As primeiras teorias atômicas. História da química no Brasil.	34 h
C5 (noturno)	Fundamentos Filosóficos da Educação	Natureza e sentido da filosofia. Razão e educação na Idade Média e Moderna. Filosofia e educação. Análise filosófica do cotidiano pedagógico brasileiro. Perspectivas de uma Filosofia de Educação Brasileira para o século XXI.	34 h

Com a utilização dessa disciplina, o professor pode discorrer sobre as contribuições da ciência para os dias atuais, sua origem e seus avanços, levando os alunos à compreenderem porque é tão necessária.

Já as disciplinas de “Filosofia da educação e fundamentos filosóficos da educação”, ambas abordam o contexto educacional da filosofia geral. Não possui relação específica com a química enquanto ciência da natureza, mas sim, com os fatores ligados ao seu ensino.

Tabela 4. Disciplinas com enfoque na DC. Fonte: PPCs (2010, 2013, 2017).

Câmpus	Disciplina	Ementa	Carga Horária C/H
C1	Didática Geral	O domínio de métodos, procedimentos e formas de direção, organização e controle do ensino. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Concepções, pressupostos e metodologias das modalidades da Educação Básica.	60 h
	Metodologia do Ensino de Ciências e Química	As concepções alternativas de estudantes sobre a aprendizagem de conceitos químicos. O papel da experimentação e da história da ciência e da química no processo de ensino-aprendizagem de Química; A abordagem Ciência –Tecnologia e Sociedade no ensino de conteúdos químicos. A aprendizagem química utilizando a aprendizagem cooperativa e colaborativa	60 h
C2	Didática	Identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo. Conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem; identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo.	40 h
C3	Didática: Teoria Pedagógica	Conceito e fundamentos históricos–filosóficos de didática e sua relação com a teoria. Concepções de educação e teorias pedagógicas. As características da instituição escolar no contexto socioeconômico cultural brasileiro. As contribuições da Didática e da pesquisa para a formação de professores – concepções pedagógicas; sentido social da profissão professor; a organização do trabalho docente – tendo em vista a formação e atuação profissional dos alunos dos cursos de Licenciaturas.	36,7 h
	Didática aplicada ao ensino de química	Questões teórico-metodológicas. As atividades experimentais no ensino de Química. A aprendizagem por meio de projetos. Analogias no ensino de química. O lúdico no Ensino de Química. Materiais instrucionais inovadores e tradicionais de Ensino de Química. Estudo de caso, aspectos metodológicos para o Ensino de química. Uso de estratégias didáticas diversificadas, com temáticas contextualizadas e interdisciplinares.	36,7 h
C4	Didática	Fundamentação histórica, filosófica, sociológica da didática. Formação de professores e a Prática docente. A organização do trabalho na escola e na sala de aula.	20 h
C5 (matutino)	Metodologia do Ensino de Química I	O método de produção do conhecimento em Química e aprendizagem e o método de ensino. Abordagem tradicional e propostas alternativas no ensino de Química.	68 h
	Didática	Dimensionamento do conceito de didática e sua construção histórico-cultural. A relação e as contribuições da didática para formação do professor. Elementos da prática pedagógica escolar. A organização do trabalho docente.	34 h
	Metodologia do Ensino de Química II	Observação e reflexão sobre a prática de ensino de Química no nível básico, no contexto da formação do cidadão. Análise reflexiva e vivencial de problemas atinentes ao ensino da Química e das possibilidades de superação e inovação.	68 h

C6 (noturno)	Didática	Dimensionamento do conceito de didática e sua construção histórico-cultural. A relação e as contribuições da didática para formação do professor. Elementos da prática pedagógica escolar. A organização do trabalho docente.	34 h
	Metodologia do Ensino de Química I	O método de produção do conhecimento em Química e sua relação com o método de ensino. As teorias de aprendizagem e o método de ensino. Abordagem tradicional e propostas alternativas no ensino de Química.	68 h
	Metodologia do Ensino de Química II	Análise da concepção de química e do trabalho científico em química e seus reflexos no ensino. Análise do papel da experimentação na construção de conceitos químicos. Análise crítica de currículos e programas de química no ensino básico. O uso do lúdico no ensino de Química.	68 h

Quanto à disciplina de “História da química”, fornece um contexto de conhecimento e compreensão para os alunos diante da revolução científica, contribuindo para compreender melhor a origem da ciência e ver a importância da mesma. De fato, a disciplina de história da química não deve ser trabalhada apenas com conceitos, teorias e fenômeno, mas sim, com os acontecimentos históricos envolvidos em um determinado contexto, abordando a química numa perspectiva filosófica e reflexiva, sendo aplicada como uma ferramenta para ensinar.

Nesse contexto, vale lembrar as contribuições de Imre Lakatos (1987 apud Izquierdo-Aymerich et al., 2016), quando afirma que “a história sem a filosofia é cega, a filosofia sem história é vazia”. A HFC não podem ser dicotomizadas, pois juntas, ajudam os alunos a recuperar o interesse nas ciências, formalizando seu processo histórico (Izquierdo-Aymerich et. al., 2016), por tratarem o ensino de ciências de forma contextualizada.

A HC, portanto, permite aos alunos interpretar os fenômenos, descobrindo que há uma relação entre as explicações atuais com outros momentos históricos. Com isso, a relação da FC com a HC e a DC, fica em destaque por proporcionar uma maior reflexão sobre os procedimentos de ensino (Gonçalves, 2017). Como confirma Lopes (2007), a organização do conhecimento em disciplinas e os processos de mediação didática, são modificadores do conhecimento científico. Inclusive,

Os defensores da HFC no ensino das ciências estão defendendo, de algum modo, uma versão atualizada de ensino das ciências. Isto é, uma educação científica que ensine ciências em seu contexto social, histórico, filosófico, ético e tecnológico. Em parte, isso é uma reformulação do antigo argumento: o ensino da ciência deve ser um ensinamento sobre ciência, bem como ciência (Matthews, 1994).

O ensino das ciências envolve vários fatores que são primordiais para sua compreensão e, aliado a isso, está a DC que tem por função mediar esse processo. Para tal, é necessário que a DC também esteja presente nos currículos de cursos de formação de professores. Na tabela abaixo, estão dispostas as disciplinas com esse enfoque separadas por Câmpus com a respectiva carga horária.

Bungue (1981 apud Mellado e Carracedo, 1993), menciona que a ciência é parte inseparável da cultura atual e esse fator é o que mais a diferencia das anteriores. Além disso, a concepção de mundo atual é de que todos, ou pelo menos uma grande parte, está direcionada pelo conhecimento científico e suas aplicações tecnológicas. Esse fato nos leva a refletir sobre a própria produção desse conhecimento e que imagem de ciência está sendo repassada e ensinada. Assim, relacionar o ensino de ciência com os aspectos filosóficos e históricos é evitar sua superficialidade. “No entanto, a imagem da ciência tem sido muitas vezes simplificada e distorcida por não se considerar os aspectos históricos e filosóficos da mesma” (Mellado; Carracedo, 1993) e a didática está diretamente ligada a isso.

Essa disciplina faz com que os alunos e futuros docentes conheçam os princípios históricos, filosóficos, sociológicos e epistemológicos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Porém, a disciplina de didática ministrada nos Câmpus, enfoca questões ligadas à didática geral e não à didática específica, que está relacionada à didática das ciências.

A didática geral aborda temas sobre “como” e “para quem” ensinar, levando em consideração a postura docente e a elaboração dos instrumentos relacionados à organização da aula, como o planejamento. Trata, portanto, dos “saberes pedagógicos como as teorias da educação, a psicologia da aprendizagem, as teorias do ensino, e a própria didática” (Libâneo, 2008). Já a DC, “apoia-se no conhecimento científico gerando em áreas disciplinares periféricas, uma base de prescrições, recursos e técnicas de corte claramente metodológico” (Adúriz- Bravo, 1999) e, por isso, quando comparadas, a didática geral apresenta uma relação ampla com o ensino de ciências, que contém elementos necessários para ministrar uma aula de excelência, mas não suficiente ao conhecimento específico, como é o caso da química.

Todavia, Libâneo (2008), apresenta argumentos suficientes para que as duas didáticas: geral e específica estejam integradas.

- a) a didática e as didáticas específicas têm em comum o ensino como objeto de estudo e de pesquisa;
- b) em ambas, as formas de ensinar dependem das formas de aprender, as matérias escolares devem ser ensinadas visando a aprendizagem dos alunos;
- c) aprender é desenvolver capacidades cognitivas, adquirir competências para buscar autonomamente o conhecimento;
- d) as duas disciplinas, enquanto vinculados à pedagogia, se reportam ao caráter pedagógico do ensino, ou seja, atribuem uma intencionalidade formativa ao ato de ensinar.

Uma aproximação do que seria a “didática das ciências” nos currículos é a disciplina de “Metodologia do ensino de química (MEQ)” que trata sobre:

[...] O método de produção do conhecimento em Química e sua relação com o método de ensino. As teorias de aprendizagem e o método de ensino. Abordagem tradicional e propostas

alternativas no ensino de Química: pressupostos teóricos e aspectos metodológicos. Prática pedagógica como componente curricular (PPC, 2013).

Portanto, a disciplina de MEQ, está voltada para os conteúdos específicos de química e, quando trata do método como produção de conhecimento científico, mostra as formas de ensinar os conteúdos relacionados ao ensino da química, necessários à compreensão e aprendizagem da mesma.

De acordo com as ementas dos cursos de Licenciatura em Química dos Câmpus analisados, verifica-se que, se levarmos em consideração a relevância da HF e da DC, há uma lacuna, que pode comprometer a formação dos futuros docentes, pois,

[...] necessitam de conhecimentos que compõe, não apenas uma disciplina científica, mas conhecimentos que também estejam relacionados às outras disciplinas cujo olhar está sobre as ciências, como a história, a filosofia e a didática, chamadas de “metaciências” (Gonçalves, 2017).

Com isso, seria necessária uma adequação nas disciplinas do curso e um maior enfoque para a HFC e para a DC, pois são poucas as disciplinas que abordam conteúdos dessas áreas de conhecimento. Mesmo que em alguns Câmpus contemplem alguns aspectos relacionados à HF e a DC, a carga horária ainda é pequena, se comparada com as demais disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que as discussões sobre a HFDC tenham ganhado forças entre a comunidade científica, ao atingirmos o objetivo da pesquisa de fazer uma análise dos currículos das licenciaturas em química, verificando a existência e relevância da HFC, nota-se que, nestes locais, ainda não são prioridade. Com efeito, verificou-se que ainda são escassas as disciplinas voltadas à HFDC.

Foi possível observar que, nos Câmpus que possuem os componentes curriculares voltados para HFDS, ou outras relacionadas a essas áreas, as cargas horárias, quando comparadas com as disciplinas de natureza específicas, ainda são muito baixas. Desta maneira, faz-se necessário, portanto, repensar os currículos, proporcionar maior enfoque à HFDC visando uma formação mais completa dos futuros docentes, uma vez que necessitarão dessas áreas para atuação no ensino da química.

Além disso, quando não atribuímos à relevância necessária dessas disciplinas científicas, não conseguimos promover efetivamente uma alfabetização científica. Como menciona Chassot (2014), é preciso considerar a “ancestralidade nos alquimistas medievos”, ou seja, na atuação do professor de química não é possível que se tenha um conhecimento limitado, apenas de natureza específica. Para se compreender o mundo é primordial saber a sua origem e o seu funcionamento. Para ensinar química é preciso conhecer sua história, refletir sobre ela enquanto ciência e saber transpor/mediar os conhecimentos que dela se originaram, sem distorções ou interpretações errôneas ou superficiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adúriz-Bravo A (1999). La didáctica de las ciencias como disciplina. *Enseñanza - Universidad de Salamanca*, 17(18): 61-74.
- Adúriz-Bravo A, Izquierdo M, Estany A (2002). Una propuesta para estructurar la enseñanza de la filosofía de la ciencia para el profesorado de ciencias en formación. *Historia y epistemología de las ciencias*, 20(3): 465-476.
- Adúriz-Bravo A, Izquierdo-Aymerich M (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 1(3): 130-140.
- Aymerich MI, Martínez AG, Gatica MQ, Adúriz-Bravo A (2016). Historia, filosofía y didáctica de las ciencias: aportes para la formación del profesorado de ciencias. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016.
- Bush SG (1991). Historia de la ciencia y enseñanza de las ciencias. Comunicación, lenguaje y educación, 11(12): 169-180.
- Chassot A. (2014). Alfabetização científica: Questões e desafios para a educação. 6.ed. Ijuí: Unijuí, 360p.
- Gallego AP, Gallego RB (2007). Historia, epistemología y didáctica de las ciencias: Unas Relaciones Necesarias. *Enseñanza de las ciencias*, 13(1): 85-98.
- Gerhardt TE, Silveira DT (2009). *Métodos de Pesquisa*. 1. ed., Porto Alegre: UFRGS, 122p.
- Gil AC (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas: 192p.
- Gonçalves EA (2017). A filosofia da ciência e a didática da ciência na formação de professores. Congresso Nacional de Educação, João Pessoa - PB.
- Izquierdo-Aymerich M, Adúriz-Bravo A (2016). *Historia, filosofía y didáctica de las Ciencias: Aportes para la formación del profesorado de ciencias*. 21. ed. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Krasilchik M (2000). Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. *São Paulo em perspectiva*, 14(1): 85-93.
- Libâneo JC (2008). Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: Veiga IPA, D'Ávila C (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 242p.
- Lopes AC (2007). *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 232p.
- Mattews MR (1994). Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual. *Enseñanza de las ciencias*, 12(2): 255-277.
- Mellado V, Carracedo D (1993). Contribuciones de la filosofía de la ciencia e la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, 11(3): 331-339.
- PPC - Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química. IF Goiano, 2010.


PPC - Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química. IF Goiano, 2013.


PPC - Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química. IF Goiano, 2017.


Cartas do isolamento: reinvenção do existir

Recebido em: 03/08/2020

Aceito em: 10/08/2020

 10.46420/9786588319307cap10

Hildeana Nogueira Dias Souza^{1*} 

João Batista Santiago Ramos² 

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta reflexões, a partir do interesse dos autores, relacionadas às questões geradoras que cercam os impactos vividos por pessoas idosas durante a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, buscamos uma das mais antigas e usadas formas de comunicação entre as pessoas para compreender, através de seus escritos, como estão superando esse período tão difícil.

Escrever cartas foi o meio que encontramos para nos comunicar, visto que ainda é grande o número de idosos que não têm celulares com acesso à internet, para estar conectado às redes e aplicativos sociais ou têm o aparelho, porém não têm habilidades para acessar as redes sociais e poucas pessoas dispostas a ajudar. As cartas escritas e relatos de experiências vêm do projeto denominado “Ciclo de Reuniões”, através da oficina “Do fundo do Baú”, que faz parte da atividade Trabalho Social com Idosos (TSI), vinculado ao Programa Assistência, do Serviço Social do Comércio – SESC.

Acreditamos que a carta é uma opção “viável” mesmo para os poucos analfabetos do grupo, pois durante a divulgação da proposta, para os que não sabiam ler e escrever, foi dada como alternativa a intervenção de familiares de sua confiança para transcrever, na íntegra, a história e os sentimentos dos idosos para o papel.

A impossibilidade de nos encontrarmos pessoalmente para as rodas de conversa e leitura de nossas cartas e textos exigiu que nos readaptássemos e nos reinventássemos para que o projeto não

¹ Avenida Barão do Rio Branco, nº 10, bairro Nova Olinda, Castanhal, Pará, Brasil. Assistente Técnica da Atividade Trabalho Social com Idosos do Sesc/Pará, Professora de Educação Física (UFPA), especialista em Gerontologia (FACINTER) e Titulada Gerontóloga pela SBGG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia – PPGEEA/UFPA.

² Avenida dos Universitários, s/n, Jaderlândia, Castanhal, Pará, Brasil. Possui graduação em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1992). Especialista em História da Educação na Amazônia. Doutor em filosofia pela Universidade do Porto - Portugal. É Professor Adjunto III. Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos da Amazônia – PPGEEA/UFPA. Publicações regulares acerca da Ética e da Filosofia da Libertação em Periódicos e Livros no Brasil e em Portugal.

* Autor correspondente: hildeanageronto@gmail.com

parasse por completo. Foi pensado então em alternativas para resgate dessas cartas, incluindo um lugar fixo no centro da cidade, onde as cartas poderiam ser deixadas ou seriam resgatadas pela responsável nas portas das casas dos participantes seguindo as devidas orientações vindas do Ministério da Saúde.

O nosso lema era “viver um dia de cada vez”, mesmo que esse dia seja frente ao futuro e que ainda nos traga angústia a cada dia vivido. Ao passar dos meses durante o isolamento, as perguntas surgiam: Quando a quarentena irá acabar? Quando retornaremos à normalidade da vida? Será que vou contrair esse vírus? Será que vou transmitir aos idosos da minha família? Será que vou morrer pelo fato de ser uma pessoa idosa? Como ficarão as minhas finanças? Situações que acabam gerando um estado de alerta constante.

É nesse sentido que ganha força a escrita de Morin quando afirma que,

Não sabemos quais as consequências políticas, econômicas, nacionais e planetárias das restrições causadas pelos confinamentos. Não sabemos se devemos esperar o pior, o melhor, ou uma mistura dos dois: caminhamos na direção a novas incertezas (Morin, 2020).

Diante de todas essas reflexões, podemos perceber esse incômodo angustiante, o que observa nas palavras dos mesmos

Eu sempre me considerei pela minha história de vida, uma pessoa forte; as vezes até fria, mas hoje desmoronei, caí mesmo, chorei pensando, quando isso vai acabar? e quando voltamos para o Sesc que não encontrarmos nossos amigos será que não sobreviveram a covid-19, qual será nosso sentimento nessa hora, nossa reação, só Deus para nos amparar (Dor, 76 anos).

[...]Somos uma família de 10 pessoas, entre marido, mulher, filhos, netos e genros; não ficou um que não tenha sido infectado pelo coronavírus. A partir daí travamos uma batalha em favor da vida. O que não nos faltou foi a fé em Deus. Todos os dias as 18h, quem conseguia levantar se juntava e se punha a rezar e agradecer a Deus a mais um dia de vida. Contudo fomos: um dia de cada vez, até a vitória [...] (Fé, 62 anos).

[...] Estou achando muito ruim esse período difícil. Tá demorando muito passar! O meu medo é perder alguém da minha família, outro medo é de adoecer e não poder ver meus filhos. Minha dificuldade é ficar só em casa sem sair para lugar nenhum. Contudo estou aprendendo a dar mais valor à liberdade (Tristeza, 63 anos).

Nesse período é necessário escutarmos e reconhecermos que sentimentos estão emergindo. Após essa análise e fazendo essa reflexão é hora de enfrentarmos a situação em que nos encontramos. É possível perceber nas falas essa consciência, “[...] derrepente tivemos que parar tudo e ficarmos isolados em nossas casas, para que ficássemos protegidos de um vírus [...]” (Medo, 72 anos).

Percebemos em diversas falas que a fé, por muitas vezes, foi colocada em dúvida, “Meu Deus! Como está difícil, eu sei que devemos crer, confiar e aceitar a vontade do pai, mas tá difícil” (Dor, 76 anos).

Existe também uma mistura de sentimentos percebida em “Neste período senti um pouco de tudo, o seja, medo de não ter saído vivo dessa e de nunca mais rever meus amigos do Sesc [...]” (Amor, 64 anos).

O valor dado à importância da família em suas vidas foi fundamental para um reconhecimento no cuidar do outro nessa fase da vida. “[...] essa quarentena me fez refletir o quanto as pessoas são importantes para mim. Estou com muita saudade de todos. Nesse período tenho tido total apoio da minha família e do grupo do Sesc” (Amizade, 64 anos).

Desse modo, percebemos também no discurso de outros sujeitos a importância a valorização do vínculo familiar, uma vez que

O confinamento para mim é um tempo que eu pude refletir mais sobre o valor da vida longe de tudo e de todos. O coronavírus me fez pensar como viver longe dos familiares, dos amigos e da igreja é difícil. Ficando presa dentro de casa, sem poder dar um beijo, um abraço a quem se ama [...] (Preocupação, 75 anos).

[...] Estou refletindo melhor, e me fez ver o quanto é bom ter família, amigos e poder ter sua liberdade de poder ir e vir, sem medo de se contaminar ou passar essa doença para outra pessoa. Infelizmente só com essa Covid-19 para me mostrar tudo isso (Força, 63 anos).

[...] Com o decorrer dos dias o medo foi tomando conta dos meus sentimentos e eu me enxergando longe de meus familiares e amigos, pois uma imensurável tristeza não somente por essa conjuntura pessoal, mas também por saber que tantas vidas não estavam mais em nosso meio (Medo, 72 anos)

A solidão é um sentimento que surge nesse momento em reflexo ao isolamento social. As pessoas velhas saudáveis e com autonomia estão “protegidas” em suas casas, com sentimento de medo, insegurança e até mesmo mais vulneráveis a sofrer violência psicológica por parte de seus familiares. “Passo o dia só, com minha máquina de costura a costurar, a bordar, procurando criar alguma coisa que ocupe meu tempo” (Dor, 76 anos).

Qual era a orientação antes dessa pandemia? Que a pessoa idosa devia interagir socialmente, integrar-se em grupos, construir amizades, buscar conhecimento. O ano é 2020, o mês é março e as orientações mudam completamente. Pessoas idosas são consideradas do grupo de risco de uma pandemia nunca vivida antes em nosso mundo. E o que eles fazem? Eles estão tentando se recriar e se reinventar a cada dia. O pensamento de um dia de cada vez é verificado na fala do sujeito, pois

Com esse isolamento necessário, estou buscando muitas ocupações, como ocupar a mente fazendo leitura de bons livros, incluindo minha bíblia, fazendo meus bordados e crochê, rede, etc...enfim, de tudo um pouco para não ficar ociosa, além de minhas ginásticas, dança com minha filha, que graças a Deus está comigo e sempre convidando para fazer alguma coisa diferente (Força, 63 anos).

Os Gerontólogos e Geriatrias, profissionais que discutem o processo do envelhecimento humano, uniram-se dentro de suas possibilidades para escutar esses idosos, levando informações e dando dicas de como viver nesse período sem que tivessem prejuízo da sua saúde mental. Lembrando-lhes sempre que essa fase difícil iria passar.

Hoje, o nosso “maior inimigo” é invisível e não respeita classe social, credo, escolaridade, poder aquisitivo, acesso ao sistema de saúde, não faz distinção entre países desenvolvidos ou em desenvolvimento, não se importa com posições políticas ou discursos inflamados sobre defender ou

acusar quem adota esta ou aquela posição. Esse inimigo é cruel. Não sabemos quando vai acabar, não sabemos ainda quantos irão adoecer, quantos vão morrer, quantos vão sobreviver. O que sabemos é que pessoas velhas, não só são vulneráveis, como fazem parte do grupo de risco dessa pandemia e do maior número de mortos. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

O mundo está enfrentando um inimigo invisível aos olhos que demonstra uma característica bem peculiar: ele mata com muito mais voracidade os velhos. Velhos, no sentido cronológico da palavra, com mais anos vividos desde o nascimento. Ainda que os mais jovens também estejam morrendo e sendo vítimas deste que é o mal do século (ou dos séculos, já que não se tem até o momento, comprovação científica de qual seria a cura), o número de velhos mortos é ainda muito mais expressivo pelo mundo afora (Verdi, 2020).

Há um sofrimento natural devido ao isolamento por parte de todos, principalmente pelos idosos, nesse momento. É assustador não poder abraçar, beijar e evitar contato físico com os idosos de nossas famílias. Alguns relatos apresentam que “Já se passaram quase 4 meses, que estou nesse confinamento de não poder sair de casa e sem poder receber ou visitar parentes, amigos, de não poder dar um abraço nos netos, filhos, nora, amigos, namorado” (Força, 63 anos).

Outros relatam que “Um dos piores momentos desse período foi no dia em que as netas vieram até a minha porta e eu não podia mandar entrar e nem abraçar, então chorávamos todos” (Realidade, 63 anos).

Como fazer para que idosos entendam da necessidade de estar isolado socialmente e que essa atitude é o melhor a se fazer considerando que a prevenção é a melhor orientação de nossos órgãos de saúde? Se não está sendo fácil para os idosos que recebem apoio de seus familiares incluindo: filhos, netos, noras, genros, imagina para os idosos que moram sós e que as vezes não têm nenhum familiar por perto. Outro relato apresenta que “O isolamento já completa 4 meses sem poder ir nem na casa dos filhos e nem no Sesc. Esse isolamento, tá me parecendo viver o tempo que era criança. Não pode isso, não pode aquilo” (Liberdade, 76 anos).

Ninguém nunca estará preparado para esse tipo de situação que se vive. Idosos ativos, autônomos, protagonistas, participativos, viajantes, de uma hora pra outra, “trancados” ou “protegidos” em suas residências e sem receber visitas de familiares e amigos. Como manter a nossa saúde mental equilibrada nesse período? Quais orientações estamos oferecendo às pessoas idosas?

As orientações recebidas de profissionais da saúde e órgãos competentes para os familiares de pessoas idosas se resumiam em pequenos cuidados como: ligar com frequência para seus idosos, fazer contato via mensagem, procurar ver se os medicamentos estão dia, verificar se estão se alimentando com qualidade e se a hidratação está sendo feita, a limpeza da casa estava em dia, orientar em relação a evitar receber e fazer visitas, fazer as compras de supermercado para eles, saber se as orientações dos órgãos de saúde estão sendo feitas como: lavar as mãos de forma correta, higienizar com álcool em gel, entre outros.

Pudemos observar a tristeza em não poder mais exercer a profissão “Não estou triste, mas sinto um vazio que não sei explicar. Parei de pegar roupas para costurar por conta da contaminação. Achei melhor evitar” (Liberdade, 76 anos). E também o sentimento de culpa, por precisar expor pessoas para não se expor, devido à condição de estar no grupo de risco. “Como que eu para me proteger, jogava meu filho para a frente da batalha, isso é justo? E ainda continua! Até quando? (Aprendizado, 72 anos). Neste sentido, verificamos também na fala do sujeito a preocupação do cuidado com o que cuida. Por conseguinte,

[...] Eu me isolei com meu filho, ele é quem saía para fazer as compras o necessário para nos mantermos. Ele tomava todos os cuidados com ele e me superprotegia, até que um dia ele foi infectado. Me senti muito culpada porque ele protegia tanto a mim e descuidou de si próprio (Esperança, 70 anos).

Dentre as orientações dadas às pessoas idosas, sugeriu-se escolher um período do dia para ouvir as informações sobre a pandemia. Talvez as inúmeras informações repassadas poderiam trazer confusão e angústia. É possível perceber uma certa resistência ao excesso de informações “[...] não gosto de assistir jornal, só dá notícias tristes” (Ansiedade, 86 anos) também “[...] era um martírio, até hoje ainda não deixou de ser, assistir ao jornal ou qualquer programa de TV, que informe números de infectados e mortos desse terrível vírus. (Realidade, 63 anos)” além disso “Não estou gostando do que estou vendo através da imprensa, a falta de ‘juízo’ das pessoas que nem usam mais a máscara para proteger a sua própria saúde e a do semelhante” (Confinamento, 74 anos).

Entendemos que é importante também orientar que você precisa fazer o que você acredita que é possível fazer. Não existem regras nesse caso. É necessário que se tenha consciência de suas limitações e de suas possibilidades. Desse modo podemos constatar nas falas “Estou sempre procurando alguma coisa para preencher o tempo, cuidando das minhas plantas, costuro, bordo e cozinho, amo cozinhar” (Gratidão, 81 anos). Sem dúvida a necessidade de se manter ativo e capaz de reorganizar sua rotina com autonomia é inegavelmente muito importante,

Para não ficar parado totalmente, faço aquecimento dentro do quarto e posteriormente alguns alongamentos para não deixar o corpo parado por inteiro. E assim vou levando até acabar essa longa espera, e tudo volte ao normal [...] (Amor, 64 anos).

Uma equipe da Residência Multiprofissional em Saúde Mental elaborou um manual de estratégias para manutenção da saúde mental em tempos de Pandemia e de acordo com a contextualização do documento, acredita-se, pois, que

Cada pessoa, reage a esse momento de uma maneira diferente, como o indivíduo responde depende de sua formação, que fase da vida está (criança, adolescente, adulto, idoso), sua história de vida, características particulares, comunidade em que vive e que recursos estão disponíveis para esse momento cessa a internet, tv a cabo, recurso financeiro, entre outro (Pithan et. al., 2020).

Em relação a isso, podemos perceber que cada sujeito idoso, enfrenta a situação de maneira diferente. Alguns buscando alternativas de até mesmo aumentar sua renda financeira nesta crise. “Em casa estou fazendo as minhas obrigações e também costurando, pois peguei uma encomenda de máscaras e com isso ocupo meu tempo livre que agora já é pouco” (Assistência, 74 anos). Nessa outra fala, percebemos que a rotina diferente serviu como válvula de escape para a tristeza que sentia. “[...] passei a costurar o dia inteiro e às vezes até entrava pela noite, para superar a falta que sentia de todos. Chorei muito escondida e assim me aliava a tristeza.” (Realidade, 63 anos).

Foi possível observar também que pessoas idosas são muito criativas e sábias em relação às suas decisões. Pois,

[...] Comecei a me reinventar, comecei a fazer coisas simples, que não fazia comumente, como faxinar a casa todos os dias, a lavar roupas (tinha preguiça até de ligar a máquina de lavar!) e lavar o banheiro. Minhas aulas de inglês também foram suspensas, comecei a revisar as lições do ano passado, escutando os CDs das lições. E quando pensei que tinham esgotado minhas opções, retomei meus quadros e meus livros de pintura (Dúvida, 70 anos).

Outros reagem de forma diferente, deixando que a angústia e o medo sejam superiores às possibilidades de superação de um período que não irá durar para sempre. “[...] são 4 meses que parece um pesadelo, parece que tudo ao nosso redor não vai passar, pois cada dia que passa são mais pessoas adoecendo e perdendo suas vidas.” (Ansiedade, 86 anos), ou ainda

Sonho em sair de casa e estar na rua, mas logo vem a angústia e me faço várias perguntas: depois desses 4 meses sem sair de casa, será que ainda vou saber caminhar na rua? Será que ao sair vou ser contaminada? Vou conseguir continuar minha vida de onde ela parou? Vou sorrir novamente como antes? Vou chorar no momento em que reencontrar meus amigos no Sesc? E no momento em que puder abraçar as pessoas da minha família, acho que vai ser o melhor momento, depois de tudo o que está acontecendo nesse planeta (Realidade, 63 anos).

Duas situações se afluam em mim nesse momento de confinamento: medo e aprendizado. Sempre me perguntando, porque ter medo do meu semelhante, das pessoas que tanto amo? Não poder chegar perto, isso seria impossível, olhar de longe, sofrer e fingir que está tudo bem só para não os preocupar (Aprendizado, 72 anos).

Mas, e a saúde mental? Por saber que fazem parte do grupo de risco e que a grande maioria das mortes pelo coronavírus são de idosos, fazem com que cresça a ansiedade, a sensação de impotência, medo, entre outras situações. Orientações estão sendo dadas para que tenham uma rotina durante essa quarentena como tarefas domésticas, escutar música, ler um bom livro, atividades manuais, cuidar de plantas e quintal, fazer uma receita culinária, escrever ou assistir um filme. É possível perceber que existe uma preocupação por parte dos sujeitos em seguir as recomendações dadas pelos profissionais da saúde. Vejamos como isso aparece premente nas falas seguintes:

Quanto às minhas limitações, não sofri muito, pois segui o mesmo ritmo de sempre: bordando, cuidando de minhas plantas, lavando roupa, lavando louça. Coisas foram me acrescentando como assistir novelas, filmes e programas religiosos (Coragem, 86 anos).

[...] no meio de tantas tristezas, tantas lágrimas, decidi me mudar. Aluguei uma casa e hoje estou no paraíso, hoje estou no paraíso, hoje estou realmente vivendo aquilo que mais prezo que é a minha liberdade [...] (Vitória, 70 anos).

Nunca houve tanta necessidade de trabalho voluntário para auxiliar esses idosos, tanto para realizar atividades fora de casa para eles, quanto para conversar e amenizar o sentimento de solidão. Para lidar com o momento com mais leveza, também foi urgente transformar a prática de cumprimentos à distância em um momento de interação. Diante disso, as falas nos revelam claramente esses sentidos:

Fui confortada e ajudada, mesmo com o distanciamento, por meio da tecnologia, por vizinhos e amigos de todos os grupos e de todos os lugares, até mesmo de outros estados, com orações e mensagens encorajando-me a lutar. (Saudade, 80 anos).

Pessoas não foram feitas para o isolamento social, sentir-se só é muito prejudicial para saúde. O momento foi procurar alternativas e buscar “conexões” para evitar a solidão entre as pessoas idosas. A esse respeito, as falas nos levam a essas reflexões:

Olha, meus mais de 2 meses de quarentena foi como uma injeção, pois tratou não somente meu coração, mas também, parte de meus sentimentos, pois aprendi que apesar de já ter esse conhecimento que a família é a nossa principal companhia. Me senti como se fizesse muito tempo sem tantos carinhos, cuidados, solidariedade e principalmente amor (Coragem, 86 anos).

Durante esse período foi impossível não relacionar a covid-19 à finitude. De acordo com Foucault, no seu livro: ‘As palavras e as coisas’, “A finitude do homem se anuncia -e de uma forma imperiosa – na positividade do saber, sabe-se que o homem é finito” [...] Nesse sentido, ademais, ele afirma

No fundamento de todas as positivities empíricas e do que se pode indicar como limitações concretas à existência do homem, descobre-se uma finitude – que em certo sentido é a mesma: ela é marcada pela espacialidade do corpo, pela abertura do desejo e pelo tempo da linguagem; e, contudo, ela é radicalmente outra: nela o limite não se manifesta como determinação imposta ao homem do exterior (por ter uma natureza ou uma história), mas como finitude fundamental que só repousa sobre o seu próprio fato e se abre para a positividade de todo limite concreto.

Nas cartas da pandemia, pudemos observar que os sentimentos de dor pela partida de familiares e amigos, a desesperança, solidão, sofrimento e tristeza, misturavam-se com os de esperança, superação, dedicação e gratidão por um tempo de adaptação e reinvenção do existir.

Falar de morte nos últimos tempos tornou-se muito comum. Mas sempre foi assim? A pandemia da Covid-19 trouxe ao mundo uma necessidade emergencial sobre se pensar e falar a respeito de como se deseja o próprio fim. Falar de morte é algo difícil, ainda que seja esta a única certeza que todo ser humano carrega consigo, desde o nascimento com vida.

Desta forma, socialmente se evita abordar o tema, porque na verdade ninguém está preparado para fazer essas reflexões. Afinal de contas, viver ainda é a melhor solução, mesmo em tempos difíceis.

Mas se pararmos para refletir, nunca foi tão necessário se falar de morte, sobre como se deseja morrer, sobre como se pensa o próprio fim.

Nesse sentido, afirma Morin (2000),

[...] Mesmo que possamos retardar a morte por envelhecimento, jamais poderemos eliminar os acidentes mortais nos quais nossos corpos serão esmagados, não poderemos jamais nos livrar das bactérias e dos vírus que sem cessar se transformam para resistir aos medicamentos, antibióticos, antivirais e vacinas.

Os últimos dias vividos pela humanidade mundo afora, em virtude da pandemia do Coronavírus, colocaram em xeque a continuidade da vida com dignidade. Assistimos perplexos, diariamente, aos inúmeros casos de pessoas que por conta da pandemia se viram longe do que esperavam e do que tinham planejado, projetado e perseguido para si. Desse modo, é possível observar a dor da perda na fala dos sujeitos “Além da perda dos amigos, o que mais me dói e não podemos nos despedir, isso faz com que não acreditemos no que está acontecendo” (Dor, 76 anos) e “O medo não deixa de ser uma reação circunstancial que faz parte dos momentos de solidão, saudade, confinamento e da morte que tem nos tirado amigos (as) e faz com que as lágrimas brotem (Confinamento, 74 anos).

Com toda certeza as pessoas não se imaginaram, nem no seu pior pesadelo, ser um número, de um corpo, dentro de um caminhão que carregava centenas deles para um enterro coletivo e sem despedidas. A esse respeito, a dor sentida em não poder velar um ente querido, traz um enorme sentimento de tristeza, percebida nas palavras de quem viveu essa perda

O meu período de isolamento social, foi muito difícil, eu e minha irmã fomos infectadas pela covid-19, ela não resistiu e partiu sem que eu pudesse me despedir. A minha maior dificuldade é conviver com a saudade, me sinto muito triste, não consigo deixar de chorar (Saudade, 80 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, percebe-se que neste processo de enfrentamento a uma pandemia, fomos convidados a nos reinventar para poder continuar. Hoje, temos horários específicos para a ida de idosos aos supermercados. O que nos parecia tão simples, hoje já não é mais. As entradas em supermercados nunca foram tão diferentes. Colaboradores, devidamente equipados com máscara e luvas e munidos de álcool em gel, abordam a todos que ali chegam. Como máquinas, fazendo um trabalho quase mecânico, borrifam álcool em gel em nossas mãos, passam álcool nos nossos carrinhos e nos orientam como devemos nos comportar dentro do estabelecimento. Nossa reação de medo, espanto e ao mesmo tempo agradecimento é transmitido apenas com o olhar que diz tudo naquele momento, pois as palavras faltam.

De repente nos vimos isolados ou “protegidos” em casa, fazendo e utilizando recursos que jamais imaginávamos precisar utilizar. Hoje, pedimos nossos suprimentos via *whatsapp*, sem precisar sair

de casa, confiando no bom senso do estabelecimento na melhor escolha. Se quisermos, hoje também não precisamos ir aos supermercados, as compras podem chegar até nós por serviço de *delivery*.

Segundo Morin (2000),

[...] (O Confinamento) Se prolongará ou se intensificará o despertar da solidariedade provocada durante o confinamento, não somente pelos médicos e médicas, pelos enfermeiros e enfermeiras, mas também pelos garis, pelos encarregados de manutenção, entregadores, caixas, sem os quais não poderíamos sobreviver.

São médicos, enfermeiros, farmacêuticos e psicólogos, profissionais de educação física, Gerontólogos, assistentes sociais, entre outros, realizando atendimentos online. Os músicos fazendo shows virtuais, as famosas “lives”, a todo instante para distrair e deixar os dias e noites mais alegres e com isso, em contra partida, arrecadando alimentos e itens de higiene extremamente necessários no momento atual, além de EPI’s para profissionais da saúde como aventais e máscaras. Em relação às máscaras, esse acessório hoje é necessário e de uso obrigatório, estamos aprendendo a utilizá-las e com isso os sorrisos ficam debaixo de um pano branco ou estampado. A comunicação agora é feita pelo olhar e esse às vezes pode ser revelador ao encontrar pessoas, mesmo com 2 metros de distância. Olhares que se cruzam e às vezes revelam medos e angústia.

Nesses tempos, tivemos que nos acostumar e até mesmo aprender a fazer vídeo chamadas para falar e assim ficar mais próximos de seus familiares, falar com os amigos por skype, aulas por vídeo conferência, aulas prontas via *whatsapp* para nossos filhos, preparadas pelos seus professores, pessoas se reunindo para recitar poesias. Uma idosa relatou que “A quarentena me trouxe um aprendizado bastante útil, pois agora sei entrar em aulas virtuais (online), assisto missa através da internet, falo por chamada de vídeo com minha família” (Coragem, 86 anos).

Um celular, um notebook e acesso à internet nunca foram tão necessários. Mas e os velhos? Têm acesso a essas tecnologias? Os que não possuem e moram sós, como estão se comunicando?

O que a pandemia vem nos trazendo de aprendizado? É possível fazer reflexões sobre nosso envelhecer no contexto atual? Ainda é possível aprender algo novo, mesmo com tantas incertezas do que realmente importa nesse momento? foi possível estreitar relações e vínculos afetivos com a família em momentos de medo? Diante dessas questões, podemos ver essa preocupação através de reflexões feitas pelos sujeitos “Do alto dos meus 72 anos, continuo aprendendo, a vida é um contínuo aprendizado. Nesse período, aprendi a aceitar minhas rugas, meus cabelos crespos e esbranquiçados e também meus limites” (Aprendizado, 72 anos). Poder se perceber de forma genuína, olhar-se, obter sensações relatadas com certa satisfação é um exercício que tem sido praticado e vivenciado pelos sujeitos. A esse respeito constata-se através das falas:

Tenho pra mim, que a humanidade estava precisando de um “freio”, para rever seus valores e pensar mais nos outros, próximos ou não. Pelo menos, nos meus altos 70 anos, aprendi muito, principalmente com valores internos em relação à minha família (Dúvida, 70 anos).

O confinamento uniu as famílias onde há muito tempo os pais não tinham tempo para ouvir os filhos e vice-versa e assim se conhecerem mais, estreitando o relacionamento, buscando o entendimento, união, respeito e principalmente a oração, buscando e vivenciando o amor a Deus (Confinamento, 74 anos).

O que todos sabemos é que este período complicado não irá durar para sempre, os sobreviventes, após muitas reflexões de tudo o que foi vivido, vão seguir suas vidas. Ainda não sabemos o tempo que levará para voltarmos à normalidade, mas acreditamos que ela virá. Esperamos que toda essa crise vivenciada no mundo, nos afete e que possamos, todos, crescer no individual e coletivo, valorizando as coisas que realmente importam nesta vida. As pessoas idosas, sujeitos do grupo de risco nesta pandemia, sentiram e vivenciaram na “pele” as consequências de viver no isolamento social e todas as suas consequências. A esse respeito, é perceptível notar na escrita dos sujeitos através de relatos das experiências vividas todas essas questões. “Estou ansiosa para que termine essa pandemia para que possamos voltar para as atividades novamente” (Vontade, 66 anos).

O desejo do fim é latente “Não está sendo fácil viver nesse mundo tão diferente. Procuo me reorganizar no que sou agora para o que era antes” (Confinamento, 74 anos). “Quando tudo passar e ter uma vacina, mesmo assim não ser normal. Será difícil. Porque houveram muitas perdas pessoais e econômicas (Perdas, 84 anos).

De acordo com Ramos (2012),

A vida não é algo acabado e pronto, por isso, ganha-se, mas perde-se, a cada instante, o que se ganha, construções e destruições a perfazem, formas e deformações a constituem. Tudo parece se criar e morrer, em um movimento contínuo, sem se perpetuar em seu movimento em direção a si mesmo e, sequer, em direção a qualquer ponto de partida ou de chegada.

Com base nisso é possível dizer que ao recebermos as cartas e analisarmos os conteúdos, foi perceptível constatar diversas reações e comportamentos vivenciados pelos sujeitos durante essa pandemia, entre elas as que nos chamaram mais atenção foi o medo de adoecer e de ficar desamparado, medo de morrer sem poder se despedir da família, medo de perder alguém da família, a dor profunda de quem perdeu um familiar, a preocupação excessiva com a saúde da família, alguns conflitos eventuais e intergeracionais na família conforme a longa convivência durante o isolamento, falta de concentração para realização de tarefas habituais, alterações no sono, a falta ou excesso de apetite, tristeza, irritabilidade, insegurança, a falta que as atividades físicas fazem na rotina e o que mais incomodou as pessoas idosas foi ter sua liberdade, direito de ir e vir e autonomia prejudicados com o confinamento.

Porém, os aspectos positivos na fala dos sujeitos foram bastante relevantes como a necessidade e capacidade do ser humano se reinventar para se adaptar às novas condições impostas, a experimentação dos novos aprendizados, da fé em acreditar que toda essa situação terá um fim, descobrir que você não precisa ter o controle de tudo, que nessa fase da vida “velhice”, o viver um dia de cada vez, fazendo o que é possível fazer, ainda pode ser uma opção viável em tempos difíceis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Foucault M (2020). *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana (2020). *Estratégias para manutenção da saúde mental em tempos de pandemia*. Belém. 2020. Disponível em: http://www.gasparvianna.pa.gov.br/site_novo/wp/wp-content/uploads/2020/06/Estrat%C3%A9gias-para-saude-mental-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

Morin E (2020). *Um festival de incerteza*. Tracts de crise (Fôlders de Crise). 422p.

Ramos JBS (2012). *Por uma Utopia do Humano. Olhares a partir da Ética da Libertação de Enrique Dussel*. Porto: Edições Afrontamento. 302p.


Verdi NC (2020). *Cuidemos de nossos velhos. Cuidemos de nós*. 1 abr. 2020. Disponível em:


<https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/cuidemos-de-nossos-velhos-cuidemos-de-nos/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

Como fazer escola sem estar na escola: reflexões pela ótica da complexidade

Recebido em: 15/08/2020

Aceito em: 22/08/2020

 10.46420/9786588319307cap11

Maria José de Pinho¹ 

Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque^{2*} 

Felício Cordeiro da Silva² 

Tenner Aires Rodrigues³ 

A PANDEMIA E A SOCIEDADE

O grande pensador francês Morin (2005), em suas reflexões, afirma que a humanidade vive uma crise de pensamento que está relacionada a nossa forma de ver e compreender o mundo, à maneira de agir, conviver e pensar.

Todavia, em 2020, a palavra crise está presente no cotidiano das pessoas, porque o mundo sofre com a pandemia, a COVID 19, causada, segundo dados dispostos no portal do Ministério da Saúde (2020), pela transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), detectado em Wuhan na China, doença letal que foi disseminada com muita facilidade em todos os países do mundo, fazendo com que medidas extraordinárias fossem tomadas, como o isolamento social, que levou à suspensão das aulas no Brasil e no mundo. Nas primeiras semanas, alunos e professores tinham a esperança de que a vida voltasse ao “normal” e que a rotina das escolas e as aulas seguissem como habitualmente.

Vale ressaltar que, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (2020) alertou sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, porém foi em 11 de março de 2020 que a COVID-19 foi caracterizada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde.

À luz dessa crise mundial, parece que esse “novo normal” tão aguardado por pessoas de todas as idades não chegará. Especialistas da área de saúde afirmam que a vida não será mais a mesma depois

¹Pós-doutorado em Educação e professora de Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO, Brasil.

²Professora na Universidade Estadual do Tocantins, Câmpus Dianópolis e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, Brasil.

³Advogado, especialista em Direito Público, professor na Universidade Estadual do Tocantins, Câmpus Dianópolis-TO, Brasil e mestrando pela Universidade de Taubaté- Unitau.

⁴Advogado, especialista em Direito Público, professor na Universidade Estadual do Tocantins, Câmpus Dianópolis-TO, Brasil e mestrando pela Universidade de Taubaté- Unitau.

* Autor de correspondência: deboracristiana1@gmail.com

dessa pandemia e, ainda, reiteram que os hábitos da sociedade serão alterados. É claro que as pessoas buscaram se adaptar às restrições sociais impostas pelos órgãos governamentais e especialistas da área da saúde na tentativa de reduzir a transmissão do vírus, como o distanciamento social, a adoção de higienização das mãos, o uso de máscaras faciais, o isolamento de casos de contaminação, proibições de eventos e aglomerações.

A quarentena⁴ que se abateu sobre todos, comércio, empresas, famílias, igrejas e escolas, levou a sociedade a buscar novas formas de se organizar. Um novo cenário social que foi e tem sido momentos de sofrimento e com poucas condições favoráveis para as pessoas.

Em relação ao comércio físico, houve necessidade de muitas adaptações, os empresários buscaram meios para atrair o consumidor, bem como medidas de segurança dentro das empresas, visto que o cliente, retraído pelo medo de se contaminar, não iria adentrar as dependências da loja caso não se sentisse seguro.

No contexto atual, o segmento de alimentação também promoveu ações para aumentar o nível de confiança, como maior distanciamento entre as mesas, uso obrigatório de máscaras faciais, luvas e investimentos em *delivery*.

No setor financeiro, houve disponibilização de orientações para que pendências pudessem ser resolvidas via canais virtuais de atendimento, além de reforçar medidas de higiene seguindo o protocolo de limpeza.

Por sua vez, as igrejas e templos religiosos, também, foram obrigados a se adaptarem diante da pandemia, cancelando suas celebrações físicas e optando por transmissões online de cultos e missas, outros, na tentativa de fortalecer o vínculo espiritual dos fiéis, organizaram seus eventos em horários alternativos para que não houvessem aglomerações de pessoas em um só horário. E o aperto de mão, que era tradicional na entrada de algumas igrejas, assim como os abraços, foi substituído pela medição de temperatura e doação de máscaras.

Dentro desse contexto, para superação da pandemia da COVID-19, faz-se necessário o exercício da adaptação social, os hábitos higiênicos passam a ser orientados pela utilização do álcool em gel, pela assepsia das mãos com água e sabão, como forma de minimizar o contágio do vírus. Com esse cenário de incertezas, medo, angústia e contaminação crescente pelo coronavírus, os modelos de negócios e a vida das pessoas são mudados e adaptados de modo a dirimir a contaminação e combater o vírus que, apesar de ser invisível aos olhos humanos, está agindo, silenciosamente, de forma severa, causando perdas, luto e dor. Esse é o cenário que as sociedades vêm enfrentando, por isso é preciso o

⁵ https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702423&script=sci_arttext: “é a restrição do movimento de pessoas que se presume terem sido expostas a uma doença contagiosa, ou porque ainda não estão doentes, ou porque não foram infectadas, ou porque ainda estão no período de incubação, ou mesmo porque, na COVID-19, permanecerão assintomáticas e não serão identificadas” (Aquino, 2020).

reconhecimento das dificuldades e, sobretudo, conforme Santos (2020), “a pandemia do coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII [...] É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica”. O autor nos mostra a dependência entre a humanidade e o planeta Terra que é lugar comum para todos os seres humanos e, então, há necessidade de cuidar e conservar nosso lar, que é a Terra.

Em meio a toda essa problemática, o vírus também agravou os problemas sociais antigos e existentes. Pessoas perderam o emprego, houve aumento da violência doméstica, conforme dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020). A situação agravou-se ainda mais para profissionais autônomos e trabalhadores informais, como as empregadas domésticas, pedreiros, pintores, vendedores de rua, ambulantes, que, por não terem salário fixo, precisam da renda do serviço diário.

Diante dessa situação complexa, em que se reverbera as dificuldades sociais, as escolas também estão se adaptando. De alguma forma, a sala de aula passa a ser experienciada nas casas de milhões de estudantes. No entanto, há lares com condições essenciais e ambientes propícios para aprender, pois os pais são escolarizados e têm condições para orientar e acompanhar seus filhos, por outro lado, temos lares com condições vulneráveis, que não possuem ambiente de estudo e nem equipamentos como computador, celular e acesso à internet. É nesse cenário de ambiguidades que será discutido o papel da escola em tempos de Covid-19.

Portanto, quanto à abordagem do problema, este trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa e, no que diz respeito à abordagem dos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica com objetivo de situar o debate acerca dessa temática e, assim, instigar reflexões sobre fazer escola e ser professor em tempos de pandemia.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Em tempos singulares como estes, estar em quarentena tem significados diferentes para diversas pessoas. Uns podem realmente usufruir do isolamento social, dado que, ao final do mês, têm renda fixa que supre as necessidades, mas outros não têm essa condição. Então, o isolamento social não é igual para todos e, por isso, no Brasil, a sociedade tem convivido com expressões do tipo: “normal”, “a economia não pode parar” ou “o Brasil não pode parar”.

Partindo desse contexto, a escola vem sofrendo algumas modificações, e muitas são as propostas de adaptações para atender a demanda imposta pela situação de isolamento social. Diversos formadores de opinião se apressaram em pronunciar orientações, conselhos e dicas de como fazer escola “sem estar na escola”. Secretarias municipais e estaduais de educação agilizaram normativas ditando como essas aulas deveriam ocorrer, conforme dados de Oliveira (2020), no livro “Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa”.

Morin (2005) é quem alerta sobre a forma padronizada e uniformizada que a sociedade tem se comportado. Vivemos em um mundo onde os problemas e as situações são vistas de forma dissociada devido à lógica do pensamento linear, fragmentado e isolado que comanda o modo de pensar sobre o mundo. Assim, por ação do pensamento linear, herança do pensamento cartesiano, diante do novo, do caos, da desordem e do inusitado temos dificuldades para conviver com binômios ordem/desordem, incerteza/certeza, vida/morte, autonomia/dependência. Então, percebemos que algumas pessoas, pelo modo de pensar de forma reducionista e uniformizada, não estão preparadas para enfrentar os problemas da vida.

Para este autor, a forma linear de pensamento aliada a um controle do poder político e financeiro, que apenas contempla interesses econômicos e imediatos, traz consequências para o destino das populações. Quais seriam essas consequências? A fome, a degradação da biosfera, a desigualdade social, a poluição, tudo em nome de um privilégio imediato. É preciso encontrar equilíbrio entre desenvolvimento econômico, tecnologias e o bem-estar social, o que parece uma tarefa difícil, mas que precisa ser realizada, considerando os diferentes contextos das comunidades, resguardando valores humanistas e planetários, enquanto ser que pensa no coletivo e no bem comum, capaz de transformar a realidade local e global que valorize uma política de humanidade e de sustentabilidade do planeta. Para tal, não existem receitas, nem manual, pois o pensamento complexo é uma forma de pensar em que “aprender a viver significa preparar os espíritos para afrontar as incertezas e os problemas da existência humana” (Morin, 2013). Ninguém conhece o futuro, mas é preciso encontrar formas para enfrentar essas incertezas.

No que diz respeito ao campo da educação, professores, gestores, pais e alunos estão experimentando alguns desafios. A sala de aula perde seu lugar “santo” na escola, ou seja, a sala de aula perde sua estrutura na tradição escolar, bem como suas rotinas e rituais que eram seguidos cotidianamente, “a função docente desempenhada dentro desse lugar garante limites com os quais professores, alunos e toda sociedade se habituaram, a partir dos quais se define o que é escola e, em decorrência, qual o papel esperado de professores e alunos” (Oliveira, 2020). Hoje, essa escola como espaço físico não é possível e, diante da necessidade de se adaptar, a sala de aula instala-se nos lares, o que pode acarretar grandes consequências para a educação.

Historicamente, a escola é uma instituição que tem princípios intencionais como a formação de um cidadão participativo, criativo, responsável, crítico, e isso pode se materializar na ação docente, em “seus planos de trabalho pedagógico, com objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação”, assim enfatiza Castanho (2006), pois a escola é também responsável pela formação das pessoas. Para Meirieu (1998), questões sobre como ensinar, o que aprender, formar bons leitores, desenvolver o raciocínio lógico, socializar, pensar sobre currículo e didática, são processos bastante

discutidos nas escolas. Ela tem função social por meio dos valores e princípios intencionais e pedagógicos, pois como instituição social precisa garantir a socialização de conhecimentos.

Dessa forma, o ensino na escola vai além de reunir um grupo de pessoas e fazer intervenções individuais. A escola tem como missão a formação humana e a mobilização de saberes, sendo o professor, o profissional que vai além do mero ato de “dar aulas”, mas alguém que busca sentido para o que está fazendo e que aponta caminhos e, por isso, exige formação específica. Meirieu (1998) esclarece que o professor mobiliza conhecimentos específicos que estimulam o aluno a vivenciar situações de aprendizagem.

Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é ‘criar o enigma’ ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo (Meirieu, 1998).

Percebemos, assim, que a escola e o professor têm tarefas específicas que devem ser planejadas, avaliadas e discutidas entre seus pares, pois é um espaço de formação política e social e seus processos de escolarização e socialização de conhecimentos exigem conhecimentos científicos e pedagógicos.

Mas, neste contexto de pandemia, muitas escolas têm optado pelo ensino remoto, o que levanta vários questionamentos sobre essa temática: o ensino remoto pode ser considerado escola? Como discutir ensino remoto em um contexto de desigualdades sociais? Como a sociedade de modo geral tem enfrentado esses desafios? É necessário refletir nesse horizonte de pandemia, de ensino a distância, buscando a compreensão sobre o papel do professor e da escola.

Se refletirmos partindo do pensamento complexo de Morin (2005), que defende a ideia de religar os saberes num ângulo de ampliar o foco para se ter uma visão extensa e ampla do conhecimento, compreendemos que compartimentar e seriar o conhecimento talvez não seja a melhor interpretação. Em uma visão global da realidade, é preciso entender que, na vida, tudo está interligado e conectado e, por isso, complexus “é o que tece em conjunto”, em uma constante busca para que a mente humana possa fazer associações entre os diversos saberes.

As ações, interações e os acontecimentos reconhecem não apenas a ordem, igualmente a desordem, dado que são situações que convivem com o acaso e com as incertezas e, conforme Petraglia (2000), “a complexidade incorpora as noções de ordem, desordem e organização, presentes em todos os sistemas. Ordem-desordem é uma relação inseparável que tende a estabelecer a organização”, na verdade, a intenção é que saibamos dialogar entre certezas e incertezas, entre a ordem e a desordem. A complexidade, para Morin (2005), associa conceitos de ordem, desordem e, assim, contrapõe-se ao pensamento linear e reducionista das ciências clássicas e destaca o pensamento em uma abordagem multidimensional, um pensamento que integra as diferentes formas de pensar. Por isso, a complexidade não pode ser compreendida dentro de uma lógica simplista e elementar, mas é um movimento de

organizar o conhecimento ao mesmo tempo em que inclui as incertezas presentes no cotidiano. É um constante exercício de pensamento que religa, que recria e que não tenta separar o que é inseparável.

O conhecimento, para Morin (2005), é uma aventura instável e incerta, “a sociedade nasce das interações entre indivíduos, mas com sua cultura, com seu saber, ela retroage sobre os indivíduos e os produz para se tornarem indivíduos humanos”. Ao relacionar a complexidade de Morin com a situação que a educação está vivendo em tempos de pandemia, parece-nos que há muitos especialistas enfatizando as vantagens do ensino remoto sem realizar aprofundamento das questões que o envolvem, sem considerar os contextos diversos das inúmeras famílias brasileiras. Isso significa pensar sobre qual escola pode ser oferecida em tempos de Covid-19, aquela que supere a memorização e exposição de conteúdos, a que atenda a todos e não exclua as diversidades.

Quando se questiona sobre “o ensino remoto pode ser considerado escola”, entendemos que é um esforço para analisar sobre problemas pedagógicos e estimular reflexões que acrescentem um outro olhar sobre a problemática. Esse exercício é uma das funções do professor, problematizar situações e colaborar para que todas as vozes sejam ouvidas. Nesse sentido, há sim preocupação com a aprendizagem dos alunos em relação ao ensino remoto. Esse distanciamento da presença física do aluno na escola pode suscitar também um distanciamento da mediação do professor em diferentes famílias, principalmente nas famílias em que os pais não são alfabetizados. Quando tratamos de uma família de classe média, em que os pais são escolarizados e há um ambiente propício para os estudos da criança, com mobiliário, equipamentos eletrônicos e acesso à internet, podemos pensar que essa criança terá mais condições para compreender as atividades que são repassadas para ela, mas e as crianças oriundas de famílias vulneráveis?.

É preciso compreender que ser professor é ir além de transmitir conteúdos, como bem explicou Freire (1996), o professor mobiliza conhecimentos técnicos, pedagógicos e didáticos para interagir com o aluno. A situação do ensino remoto é apenas uma emergência dentro de um contexto de pandemia, porém há muitas famílias em que os pais não conseguem acompanhar as atividades dos filhos, pois são pais que estão entre os dados negativos de analfabetismo. São pais que não possuem um ambiente da casa organizado e acolhedor, com equipamentos necessários para que seus filhos possam participar das aulas via google meet, por exemplo. A Figura 1 retrata bem essa discussão.



Figura 1. As desigualdades sociais e o ensino remoto. Fonte: Sindoif (2020).

Para as famílias vulneráveis, atividades do tipo: “hoje teremos piquenique online, leve bolo, biscoitos e vamos interagir”, ou “na atividade de hoje, você vai pedir para a mamãe ou papai ler um livro para você”, são atividades um pouco distantes da realidade dessas crianças. Essa é uma realidade cruel, contudo bem presente em muitos lares brasileiros e, para essas famílias em vulnerabilidade social, por exemplo, a atividade do “piquenique”, para os pais desempregados, é inviável, pois a luta diária é para garantir o alimento de cada dia, e gastar com guloseimas para fazer piquenique está fora da realidade. Por sua vez, na atividade de “ler um livro”, os pais que não são alfabetizados também não conseguirão fazê-la.

Concordamos com Meirieu (2020) quando aponta inquietações com o processo de aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia. Grande parte das famílias, nesse contexto, está inquietas e temerosas de que o desemprego possa atingir seus lares, além de não estarem preparadas para lidar com os imprevistos que ocorrem em um processo que envolve situações de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, reinventar a escola não pode significar baratear o ensino e, muito menos, atrelar essa reinvenção a uma tendência tecnicista que atende apenas às pretensões mercantilistas. Temos alunos em processo de formação e que, ainda, falta-lhes autonomia para administrar o próprio estudo, assim, acreditamos que é necessário aprendermos a utilizar o ensino remoto não como forma apenas de transmitir conteúdos e para cumprimento de carga horária, mas com outras possibilidades, como estimular o aluno, fazer debates sobre os problemas que a sociedade está enfrentando, conversar sobre

o valor da vida, da família, falar sobre solidariedade, sobre relação humana, descobrir sobre a beleza da arte, da estética.

Concordamos com Morin (2005) sobre as incertezas e imprecisões que estão presentes no cotidiano e, por isso, não há nada pronto, certo e finalizado. Determinar métodos e técnicas pode favorecer ainda mais um pensamento linear. Assim, entendemos que, no momento emergencial que estamos vivendo, é preciso tecer reflexões sobre a questão do ensino remoto, discutir coletivamente sobre outras abordagens para garantir o processo de ensino-aprendizagem, considerando também as necessidades daquelas crianças que não têm acesso à internet. Nesse caminhar, não há receitas, mas há um olhar diferente de ver a situação, por isso Morin (2005) propõe uma reforma de pensamento, como uma tentativa de não termos decisões erradas e ilusórias das situações.

É preciso considerar os contextos sociais e familiares, e nasce aí a inquietação sobre o ensino remoto ser considerado por alguns como escola. Nesse quadro, algumas escolas têm adotado estratégias do tipo envio do caderno de atividades para crianças que não possuem acesso à tecnologia ou realizado ações sociais como envio de cestas básicas para essas crianças, mas isso tudo, ainda, são situações primárias que, por si só, não garantem a aprendizagem. Ensino remoto não é escola, mas uma situação paliativa para oferecer alguma interação entre aluno e escola.

Ponderamos em considerar o contexto do ensino remoto ou da educação em casa não poder ser considerado escola, porque a função social da escola amplia-se e propõe o trabalho com potencialidades do aluno e saberes que são mediados por um profissional da educação, que é o professor. Será que todos os pais possuem conhecimentos didáticos e pedagógicos para orientar seus filhos no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem? Entendemos que não podemos considerar que apenas o envio de atividades impressas, aulas online, cumprimento da carga horária, tarefas homogeneizadas, padronizadas e pré-determinadas, como as que evidenciam apenas um tipo de habilidade, possam assegurar a aprendizagem.

Fazer escola é algo que vai além das telas de um computador e ele, por si só, não atende ao objetivo de formar um cidadão que questione, que pense, que seja criativo, que respeite a si e aos seus semelhantes. Para Meirieu (2020), a figura do professor colabora para que o conhecimento seja compartilhado entre aluno e professor, isso é uma experiência que ocorre entre o “eu” e “nós”, porque escola acontece no coletivo. Claro que podemos interagir utilizando ferramentas tecnológicas, mas é necessário rever alguns princípios. A lógica da aprendizagem não pode ser fundada em princípios individualistas, mas em preparação adequada do professor no sentido de juntos construir um coletivo, e não pode ser um processo frio em que cada pessoa permaneça com seu computador e esteja indiferente ao que ocorre na comunidade.

Escola não é espaço para atender apenas uma demanda individual, mas é espaço de democratização, de acolhimento, de escuta, de vivências coletivas. É espaço que precisa romper com as desigualdades sociais se tornando local de oportunidades, de direitos e, por isso, mobiliza conhecimentos que se constroem em uma relação de confiança. Educação é processo que envolve relação humana e cooperatividade. Entra aí a competência técnica e científica do professor mediada pela “amorosidade” que é necessária à pedagogia, como Freire (1996) conclama pela busca de uma postura vigilante contra práticas de desumanização nas relações educativas. Ensinar não é processo de adestramento e adaptação, mas é uma especificidade humana, como diz Freire (1996), “é a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” e está relacionado ao cuidado com a formação docente, a curiosidade do professor, da segurança que ele tem sobre o que está fazendo e do respeito que ele tem pelo aluno.

Numa outra vertente, Morin (2005) também faz esse chamamento no sentido de que o homem precisa, em seus atos, ter uma tomada de consciência de si e com o mundo, de sua relação com o outro e com a natureza. Pensar que a relação professor e aluno não é uma relação fria, vazia, mas assentada nos valores como fraternidade, sensibilidade, respeito e, por isso, destacamos algumas situações sobre a forma atual que o ensino remoto vem trazendo.

É preciso considerar que essa interação professor e aluno ultrapassa as telas de um computador. Não estamos aqui afirmando que a tecnologia é desnecessária, compreendemos as tecnologias como ferramentas, suportes e apoio ao trabalho docente, mas o protagonismo docente, bem como as relações humanas, a criatividade e o saberes pedagógicos são processos que precisam ser considerados e não podem ser embaçados pelas ferramentas tecnológicas. É preciso analisar os dados do Resumo Técnico da Pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, publicados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2020), que destacam que 89% dos professores do Brasil não possuem experiência anterior em ensino remoto; 82% dos docentes estão realizando atividades de trabalho em casa e, ainda, o mais preocupante, é que 84% dos professores afirmam que o nível de participação dos estudantes nas atividades diminuiu durante a pandemia. Obviamente destacamos esses dados para mostrar que temos muitos desafios a enfrentar em relação ao ensino remoto e que toda essa situação precisa ser considerada.

Em relação à família, essa é parceira da escola, mas não substitui o papel do professor enquanto profissional que tem uma formação sólida, intencionalidade didático-pedagógica, domínio de conhecimento e de mediação. Claro que a família, nesse contexto de pandemia, tem uma função relevante, mas ela é uma aliada nesse processo.

O Brasil tem a educação como um direito de todos, mas sabemos que nem todas as famílias possuem as mesmas condições sociais, econômicas, culturais e até psicológicas para dar suporte a uma criança. É preciso lembrar que a escola e a família possuem diferentes funções e papéis. E, para assegurar o direito a uma educação democrática, também, é imprescindível que o trabalho pedagógico do docente não seja desvirtuado e descaracterizado.

Em relação ao professor, não pode se transformar em mero executor de programas de softwares. O processo de ensinar envolve autonomia, criatividade, autoria e relação humana. Obviamente não pregamos a retirada do ensino remoto. Não pretendemos isso, mas, sim, chamar atenção para o que está ocorrendo na educação nesse momento de surto e contágio pelo coronavírus, já que, no contexto de pandemia, não há muitas escolhas. Vidas humanas importam e essa situação exige cuidados essenciais.

Sobre a escola, compreendemos que é necessário e vital não se romper o elo de comunicação entre escola e aluno, pois é fundamental, mas é preciso lembrar que o sistema de ensino possui limites e, conforme Morin (2005), ainda temos dificuldades para analisar a complexidade (aquilo que é tecido junto) que a vida exige tanto pelo viés econômico, social ou pessoal. Ainda pensamos de forma isolada e estanque, uma consciência dividida em compartimentos e que faz com que muitas pessoas não consigam fazer as interconexões necessárias, assim, é preciso fazer uma leitura global do mundo e dos problemas da existência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece compreensível que a pandemia trará grandes reflexões sobre compreender a vida e o mundo de forma interconectada. O isolamento social traz muitas considerações e é oportunidade para analisar aquilo que realmente é relevante e que deve ser considerado importante. O vírus põe em jogo os princípios da globalização e, fica claro, nessa situação, o que é útil, inútil, relevante, irrelevante, ainda, mostra os limites do consumismo, da corrida contra o tempo e do lucro desmensurado.

Parece notório que a pandemia possa ensinar sobre alguns valores que ficaram esquecidos em meio ao consumismo exagerado e apregoado pelas políticas neoliberais. Agora, mais do que nunca, é momento de valorizar a vida, a família, a amizade, a solidariedade, pois são valores essenciais para o ser humano. Momentos difíceis podem ser suportados se forem enfrentados em uma perspectiva de colaboração e, assim, esperamos que fique uma lição sobre tudo que a humanidade está vivenciando ante a maior pandemia do século XXI, em que a solidariedade se mostra como uma opção de sociedade.

No que concerne à educação em tempos de Covid-19, é importante ponderarmos algumas proposições:

- É necessário resistir a uma concepção de educação na visão comercial, porque educação é algo que ultrapassa os limites de uma tela de computador e envolve compartilhar conhecimentos, porque não podemos ficar limitados apenas às técnicas, o que significa ir além de manusear as ferramentas tecnológicas;
- Ensino Remoto não é escola. A escola é uma instituição social que tem intencionalidades em seus projetos e ações e precisa romper com as diferenças e desigualdades sociais;
- Escola não é só um local para aprender conteúdo. Escola é vida, é relação humana, é interação, é vivência;
- É preciso aprender a lidar com as incertezas, com o caos e a desordem. Na atualidade, os cenários empresariais, sociais e políticos são de incertezas, o que acaba exigindo formas diferentes de compreender a realidade e, por isso, nem sempre teremos uma única resposta pronta para tudo.

Todo esse contexto revela a necessidade de o homem tomar consciência de sua atuação no mundo, pois suas ações interferem na vida do outro, pois tudo está interligado. Estamos conectados, porém existem particularidades em cada pessoa que, também, precisam ser consideradas. Educação é a busca do crescimento das pessoas, realizada pela coletividade e as especificidades que permeiam a vida de cada um.

Para refletir, citamos um trecho da música “Como nossos pais”, de Belchior: “minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo, tudo, tudo, tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos, ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais”, o que nos faz lembrar que a despeito de muitas inovações, da tecnologia avançada, de nossos avanços, ainda precisamos vencer dificuldades econômicas, sociais, políticas, pedagógicas, se realmente pensamos a educação em uma perspectiva de emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Aquino Estela ML, Silveira IHR, Pescarin JM (2020). *Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702423&script=sci_arttext. Acesso em: 09 jul. 2020.
- Castanho ME (2006). A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.) *Lições de didática*. Papirus: Campinas. 160p.
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2020). *Resumo Técnico da Pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Belo Horizonte, jul. de 2020. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73263-pesquisa->

- com-mais-de-15-mil-professores-da-rede-publica-aponta-as-condicoes-de-trabalho-para-desenvolvimento-de-aulas-remotas-durante-a-pandemia. Acesso em 09 jul. 2020.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020). *Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19*. ed.2, v.5. São Paulo, 2020. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19-edicao-02/. Acesso em: 09 jul. 2020.
- Freire P (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 144p.
- Meirieu P (1998). *Aprender sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 198p.
- Meirieu P (2020). *La escuela después... con la pedagogia de antes?* Movimento Cooperativo de Escuela Popular. Disponível: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>. Madrid, abril de 2020. Acesso em: 08 jul. 2020.
- Ministério da Saúde (2020). *Sobre a doença*. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 09 jul.2020.
- Morin E (2005). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina. 120p.
- Morin E (2013). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 583p.
- Oliveira SRF (2020) *Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa, 2020*. Disponível em: https://www.editoramadreperola.com/wp-content/uploads/2020/07/ebook_escolasemquarentena_.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.
- Organização Pan-Americana da Saúde- Brasil (2020). *Folha informativa. COVID-19* (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 09 jul. 2020.
- Petraglia I (2000). Complexidade e auto-ética. *EcoS - Revista Científica*, Uninove, São Paulo: v. 2 n.1: 9-17. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=183>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- Santos BS (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina, S.S, Coimbra, 2020. Disponível em: <http://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- Sindoif- Seção Sindical do Andes-Ifrs (2020). *Imagem utilizada de Educação inclusiva e de qualidade não cabe em uma tela*. Disponível em: <http://www.andes.sindoif.org.br/2020/06/07/a-educacao-inclusiva-com-qualidade-nao-cabe-na-tela/>. Acesso em: 09 jul. 2020.


Riscos para a Educação mediante a agenda neoliberal no contexto da Pandemia do Covid-19

Recebido em: 15/08/2020

Aceito em: 02/09/2020

 10.46420/9786588319307cap12

Izabela do Nascimento Bernardo^{1*} 

João Batista Santiago Ramos² 

INTRODUÇÃO

Estamos atravessando um momento histórico e de grande instabilidade em que uma pandemia atinge o planeta e acelera uma série de tendências que estavam em andamento. Sendo assim, essas tendências estão se expandindo, direcionando cada vez mais mudanças em vários planos, tais como, no plano econômico, político, social, cultural e educacional de diversos países. No Brasil, vem se desenvolvendo um processo de destruição ou de “desresponsabilização” da função pública do Estado, um processo que visa torná-lo um Estado mínimo, tendo por base as concepções neoliberais.

É válido ressaltar que, no nosso país, antes mesmo da pandemia se fazer presente, algumas medidas de caráter neoliberal já vinham sendo implantadas. A retirada de vários direitos sociais com as reformas previdenciária e trabalhista, que ampliou a terceirização e precarização dos contratos de trabalho aumentando o índice de informalidade e desemprego e, a aprovação da Emenda Constitucional 95, que limitou os recursos públicos para saúde e educação, demonstram alguns retrocessos impostos por medidas neoliberais recentes.

Sendo assim, encaramos uma pandemia causada por um novo vírus, chamado popularmente de Coronavírus (COVID-19), em que o número de infectados e mortos aumenta todos os dias e sofremos, também, as consequências do sistema capitalista que a partir das ideias neoliberais, aprofunda cada vez mais as desigualdades sociais, ocasionando fome, violência, precarização do trabalho, entre outras questões, que proporcionam o cenário ideal para o alastramento da pandemia no Brasil.

Dessa forma, podemos perceber que o neoliberalismo não considera as políticas públicas e sociais como prioridade, pois sua lógica opera na perspectiva do lucro acima de tudo e na diminuição dos poderes e da abrangência de atuação estatal, que implica em transferir para instituições privadas

¹ Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia pela Universidade Federal do Pará 1.

² Doutor em Filosofia pela Universidade do Porto – Portugal e professor na Universidade Federal do Pará 2.

* Autor(a) correspondente: bernardoiza17@gmail.com

uma parcela das ações que o estado realiza. Ou seja, se efetiva uma mercantilização das necessidades sociais, dentre elas a própria educação, que quando passa a ser orientada por essa lógica, desloca-se do plano social para o plano político-econômico

Almeida e Damasceno (2015) afirmam que as práticas econômicas interferem de forma negativa no setor educacional, pois elas têm o mercado como o centro de suas decisões. Logo, a escola enquanto instituição passa a ser pensada como uma empresa produtiva e é com essa concepção que são planejadas as estratégias que direcionam as políticas educacionais. A terceirização e a privatização no plano educacional se configuram como as principais medidas adotadas para atender os interesses mercantis, no âmbito educacional.

Outro ponto está sendo preparado a título da pandemia, para ser retomado no futuro. Encontrou-se no atual contexto um momento ideal “acostumar” os estudantes, os professores e os gestores à lógica das plataformas interativas de ensino, com implantação do Ensino a Distância (EAD) nas diversas modalidades de ensino, sem restrições, atingindo tanto a Educação Básica, como o Ensino Superior, tendo como principais consequências a precarização do magistério, assim como a precarização da formação humana, educacional e profissional dos alunos.

Nesse ínterim, o objetivo desse artigo consiste em tecer considerações acerca de influências do neoliberalismo na educação brasileira, mais especificamente sobre o perigo do modelo educacional de Educação a Distância para a formação dos alunos e como substituto das atividades presenciais e, dos professores.

NEOLIBERALISMO – ORIGEM DO DEBATE

Para compreender a dimensão das ideias e das contradições das políticas educacionais de caráter neoliberal, se faz necessário entender, inicialmente, um pouco do processo histórico ao qual está inserido o neoliberalismo, bem como conhecer as principais características que compõem este sistema.

De acordo com Ramos (2012) a política neoliberal vem se expandindo mundialmente cada vez mais com o fenômeno da globalização e assim “deixa suas marcas de contradição por onde se faz presente, atingindo dimensões mais complexas que se convertem em situações de injustiça de toda a ordem”. Dessarte, o neoliberalismo se configura como um modelo político-econômico que critica o papel do estado enquanto responsável pela manutenção do bem estar social. Logo, ele propõe a privatização de diversos setores sociais, assim como a diminuição de variados direitos da população. De maneira mais geral, podemos considerar, inclusive, que os indivíduos deixam de ser um elemento social sob a proteção do Estado e passam a ser responsáveis por suas capacidades e responsabilidades individuais.

Ademais, Pablo Gentili (1995) afirma que o neoliberalismo não se configura somente como um sistema econômico, mas também se estabelece como um complexo processo de construção hegemônica, dotado de estratégias de poder que se implementam por meio de um conjunto razoavelmente regular de reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional.

De acordo como Perry Anderson (1996), as concepções neoliberais surgiram logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Podemos considerar que o “movimento” neoliberal teve dois principais influenciadores, o austríaco Friedric August van Hayek e o norte americano Milton Friedman. Esses autores publicaram alguns livros que foram muito importantes, pois iniciaram e serviram de base para o pensamento neoliberal, os quais são: “O Caminho da Servidão” de Hayek, e “Capitalismo e Liberdade” e “Liberdade de Escolher” de Friedmam. Conforme o que Cosmo e Fernandes (2009) enfatizam:

Os primeiros neoliberais argumentavam que o igualitarismo promovido pelo Estado do Bem-Estar Social destruía a liberdade individual e a livre concorrência – o que conduzia, inevitavelmente, ao “Caminho da Servidão” – e que a existência da desigualdade era imprescindível para as nações capitalistas ocidentais.

Porém, o neoliberalismo ascendeu somente na década de 70 quando teve início a Crise do Petróleo. Esta crise colocou o mundo em uma recessão econômica muito duradoura, proporcionando condições ideais para a implementação do modelo neoliberal. Silva, Romão, Tragtenberg e Marrach (1996) afirmam que “o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas” e por isso contesta a participação do Estado no que diz respeito ao amparo aos direitos sociais.

De acordo com os defensores do neoliberalismo, as causas das crises foram os movimentos operários e suas reivindicações por melhores salários e condições melhores para o bem estar social. Segundo eles, os operários pressionavam o Estado para que gastasse mais com o bem estar social e assim destruía as margens necessárias de lucros das empresas. Nesta perspectiva, Basso e Neto (2014) destacam que a proposta a partir dessa visão, era a redução dos gastos com a saúde, educação e com os fundos de pensão, por exemplo, e como consequência se permitia a redução dos impostos de empresas, mantendo assim, uma “saúdável desigualdade social” (Basso; Neto, 2014).

Sendo assim, as principais características do neoliberalismo são: mínima intervenção do Estado; políticas de privatização de empresas estatais; desregulamentação do mercado financeiro; transferência do serviço público para o setor privado; redução dos encargos e direitos como um todo; abertura da economia; defesa dos princípios econômicos do capitalismo e também ênfase na globalização.

Segundo o que Schenkel (1993) enfatiza, o modelo neoliberal, na verdade, aparece reconstruindo a utopia liberal que tem por base as relações de mercado e de produção por meio de “uma revolução passiva que apenas procura adequar a sociedade ao mercado e limita a promoção das transformações

mais avançadas e democráticas das sociedades contemporâneas”. Nessa perspectiva, Ramos (2012) aponta também que o neoliberalismo acarreta em “direitos diminuídos, destruídos, arrancados à força de leis e orçamentos brutais de fundo econômico, lugar de ausência do Estado, ou único lugar onde o Estado pode estar hoje – lugar nenhum ou na utopia liberal de políticas economicamente neoliberais justas, a Utopia”.

Dessa forma, fica evidente que o Estado neoliberal não tem políticas públicas como prioridade. No Brasil, as medidas neoliberais começaram a ser aplicadas mais efetivamente a partir da eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, que governou o Brasil de 1990 a 1992 quando seu governo foi interrompido por meio de um impeachment. Por conseguinte, as medidas neoliberais, como a abertura comercial e as privatizações, também se fizeram presente na presidência de Itamar Franco, que assumiu o governo por conta do impeachment de Collor, e sucederam, com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003).

Assim como em toda experiência neoliberal, no Brasil com a implantação dessas políticas, vários direitos sociais, como por exemplo os dos trabalhadores, passaram a ser considerados privilégios, as empresas estatais foram rotuladas como improdutivas e ineficientes, bem como os serviços públicos como saúde e educação, justificando, dessa maneira, todas as políticas de privatização e terceirização que foram implantadas, pois na visão neoliberal os serviços tornam-se mais eficientes e mais produtivos a partir dessas medidas, e, portanto, menos onerosos.

IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Ante o exposto, podemos concluir que as concepções neoliberais acarretam em uma grande regressão na esfera social/pública, pois as políticas sociais se subordinam aos interesses do capital. Em relação a educação, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 dispõem que ela se configura como um direito de todos e dever do Estado, ou seja, é incumbência do poder público a oferta dos serviços educacionais.

Mas como a lógica neoliberal opera na perspectiva do lucro acima de tudo, as instituições de ensino passam, então, a ser orientadas por uma lógica mercantil e se deslocam do plano social, de responsabilidade do Estado, para o plano político-econômico, por meio, de privatizações ou terceirizações de sistemas públicos de ensino, assim como, por meio, parcerias com empresas de iniciativas privadas, para a gestão da educação. Nessa perspectiva, Freitas (1995) afirma que a educação passa a ser um negócio, e o direito à educação se configura como um serviço definido pelo mercado.

Dessa maneira, o dinheiro público vai sendo investido fora da educação pública, sendo utilizado então para alimentar o desenvolvimento de um mercado, com o ideal de que se você insere a educação no mercado ela melhora. Esse modelo educacional, como podemos observar nos últimos anos, tem

ganhado espaço com a criação de ONG's (organizações não governamentais) e por meio de empresas privadas, que passam a atuar como “parceiras” da educação com a oferta de produtos e serviços terceirizados com a justificativa de “alavancar” as instituições de ensino. Posteriormente, essas medidas vão avançando, por meio, dos processos de privatização mais intensivos.

Almeida e Damasceno (2015), afirmam que as práticas econômicas interferem de forma negativa no setor educacional, pois elas têm o mercado como o centro de suas decisões. Sendo assim, a educação a partir dos moldes neoliberais visa formar pessoas aptas a entrarem no competitivo mundo capitalista, deixando de lado a formação de cidadãos que possam atuar de maneira mais efetiva e crítica no desenvolvimento de uma sociedade melhor.

A respeito das privatizações Freitas (2012) destaca que:

o processo de privatização avança com a concessão de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada (equivalentes no Brasil às organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Oscip) e pela distribuição de vouchers (equivalentes ao Pronatec no Brasil).

É válido ressaltar que a privatização muda as características da escola, que deixa de ser uma instituição da/e ligada à comunidade, para ser uma escola “filial”, filial de uma corporação que a administra e a mantém naquela comunidade enquanto der lucro, pois se não der fecha-se e remaneja os alunos para outra onde haja lucro. Como podemos observar na educação do campo, onde escolas são fechadas e estudantes são remanejados, com a desculpa de que há poucos alunos em certas comunidades, este processo é conhecido como nucleação e demonstra o enfraquecimento das políticas estruturantes e dos direitos sociais por parte do Estado e por meio de medidas de caráter neoliberal. Ou seja, essa lógica meritocrática e mercantil vai tomando conta das decisões de políticas educacionais em diversos âmbitos.

Este processo não se limita ao ambiente educacional, mas se estende a outros ambientes também, onde há essa destruição e precarização que o neoliberalismo precisa induzir para conseguir garantir as chances de lucro.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Podemos perceber que as políticas neoliberais cada vez mais se fazem presentes no ambiente educacional e segundo Machado e Arruda (2019) “a incorporação da Educação a Distância no âmbito das Políticas Educacionais Brasileiras ocorre nesse contexto neoliberal”. Dessa forma, podemos visualizar este modelo educacional, como uma tendência que amarra o processo educativo por meio de plataformas on-line, que fixam os conteúdos e as trilhas de aprendizagem para os estudantes. Elas funcionam tanto à distância quanto em sala de aula com um professor “auxiliador”, redefinindo o papel

deste profissional, que passa a ser apenas um tutor, muito interessante para o mercado por ser mais barato.

Com vistas a um trabalho mais flexível, rápido e barato, promove-se toda uma rede pública e privada de EaD que defende a modalidade do ensino a distância como exclusivo caso de oportunidades de formação e de alocação no mercado de trabalho (Silva, 2011).

A partir disto, segundo Freitas (2012), podemos visualizar a problemática da precarização ou desmoralização do magistério. Ademais, o autor destaca o quanto isso fascina os defensores da “reforma empresarial da educação”, pois as plataformas on-line aumentam, consideravelmente, o número de alunos por “professor” gerando, os tão almejados, excedentes financeiros (lucro). Logo, isso tudo resulta no “esvaziamento” do trabalho docente, restando apenas para alguns, a função de tutores.

Para os defensores da EaD, esta consegue dar conta de um contingente maior de alunos que a educação presencial, por prescrever um número incontável de tarefas a serem executadas por eles e pelos tutores com prévia determinação transferida para os computadores. Configura-se, portanto, uma postura de se alargar o caminho para a expansão da mercantilização do ensino, tendo destaque a EaD como modalidade educacional privilegiada no processo de intensificação do uso das TICs para a precarização do trabalho (Silva, 2011).

Além disso, serão atingidos por esta tendência, também, os demais profissionais do corpo técnico administrativo e pedagógico das instituições de ensino, e, sobretudo, os alunos.

Dessa maneira, diante do cenário grave que vivemos por conta da pandemia do novo coronavírus encontrou-se no atual contexto, desta crise sanitária, um momento ideal “acostumar” os estudantes, os professores e os gestores à lógica das plataformas interativas de ensino, com implantação do Ensino a Distância (EAD) nas diversas modalidades de ensino, sem restrições, atingindo tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior.

Nessa perspectiva, o autor Solonildo Silva (2011) enfatiza que, atualmente, há uma “Campanha por parte do capital, mediada pelo Estado, pela institucionalização da modalidade Educação a Distância como a política educacional capaz de superar desigualdades sociais e democratizar o ensino público”. É válido ressaltar, o quão difícil é falar de democratização do ensino por meio da Educação a Distância. Na realidade educacional brasileira, grande parte dos alunos das instituições públicas, principalmente da Educação Básica, é de família com uma baixa renda, sem acesso a itens básicos de alimentação, higiene e até mesmo água potável ou serviços de esgoto. Logo, não só o acesso a internet e aos aparelhos tecnológicos são difíceis para grande parte da população, mas também um ambiente adequado para o estudo, que comporte a possibilidades de aprendizagem e concentração, também não é acessível.

Sob este ponto de vista, mas no cenário da Educação Superior, esse discurso de “democratização da educação” por meio da Educação a Distância, tem por base, principal, as políticas públicas que versam sobre o acesso a esta etapa de ensino. Machado e Arruda (2019) destacam que esse discurso reflete na verdade, uma “massificação” da educação, que leva em consideração apenas aspectos

quantitativos, como por exemplo, o número de matrículas. Sendo assim, “o que importa são as estatísticas, os números, deixando os processos formativos em segundo plano” (Machado; Arruda, 2019).

Dessa forma, podemos visualizar que a Educação a Distância promove uma maior desigualdade no ambiente educacional, e isso fica bem mais evidente neste período de pandemia, pois é neste momento este modelo educacional vem tentando se estabelecer mais efetivamente, demonstrando de forma mais clara as consequências e problemáticas que surgem, a partir, da sua implantação. Sendo assim, a Educação a Distância, sem distinção e critérios pedagógicos, deve ser questionada, pois resta evidente que a realidade econômica e social dos estudantes não é levada em consideração.

São vários os problemas e contradições que o modelo de Educação a Distância apresenta, dentre eles, é válido destacar o equívoco de considerar ele como uma alternativa de personalização do ensino. Na verdade, o que acontece é o contrário, pois há despersonalização do ensino, a partir do momento que é tirado de cena o contato humano. Dessa maneira, somente há um jeito de personalizar o magistério, ou seja, por meio da educação presencial.

Argumentar que a Educação a Distância é personalizada, significa desconhecer que ela está limitada a algoritmos que regem as plataformas de aprendizagem on-line. Esses algoritmos criam, na verdade, trilhas de desenvolvimento e aprendizagem para os estudantes, onde especialistas de programação e em conteúdos examinam e determinam quais os possíveis erros que o aluno pode vir a cometer ou então os identificam em testes de campo e desenvolvem possíveis “soluções” para eles.

Dessa forma, são criadas algumas saídas de aprendizagem específicas para quem comete determinado tipo de erro, o que mostra que o sistema não é capaz de identificar todos os erros que o aluno poderá cometer, ou até mesmo, dúvidas ou anseios que venham a surgir no processo de ensino aprendizagem. Podemos observar, a partir disso, a importância do professor nesse processo, pois somente ele, em contato e acompanhando este aluno, identificaria estes “problemas”. Ou seja, somente o professor é capaz de encontrar um caminho de apoio apropriado e na hora certa que o aluno precisa, sem isso acabamos ampliando as desigualdades escolares.

Os professores deveriam se situar no topo da valorização profissional, não apenas no que se refere à melhora de salários e planos de carreira dignos, mas, sobretudo das condições de trabalho, haja vista que eles são os responsáveis diretos pela construção de uma formação humana e emancipada capaz de superar a atual condição de submissão do capital. (Silva, 2011).

Logo, o que se questiona, então, não é a utilização da tecnologia, mas sim o modelo de Educação a Distância que vem se estabelecendo, atualmente. Nessa lógica, Silva (2011) destaca que as críticas a esse modelo educacional não pretendem jamais desqualificar ou desconhecer a força histórica que os avanços tecnológicos trouxeram para a humanidade. Na verdade, pretende-se contribuir para uma reflexão a respeito de um processo que visa substituir o ensino presencial, por uma prática que valoriza

finalidades educativas limitadas e reduzidas que transformam o trabalho vivo do professor em trabalho morto comercializável dentro de uma plataforma.

Resta evidente, então, que a forma como a Educação a Distância organiza o trabalho pedagógico hoje, traz consequências diretas a atuação dos professores. Podemos até mesmo, afirmar que ela se estabelece como uma tentativa de substituir o professor e até mesmo a escola e não de dar apoio ou auxiliá-los em suas atividades. É válido ressaltar, que a formação dos alunos também é, consideravelmente, afetada com a implementação deste tipo de ensino. Temos então, além da precarização do magistério (já comentada anteriormente), a precarização da formação humana, educacional e profissional dos alunos.

Este se configura como outro ponto de contradição que podemos visualizar na prática do Ensino a Distância. Os alunos passam a ser meros receptores de conteúdos e informações, ou seja, tornam-se agentes passivos no processo de ensino-aprendizagem, quando na verdade deviria atuar como agentes passivos/ativos, receptores/produtores de conhecimento juntamente com os docentes, mas o que ocorre na verdade, é que estes carregam a responsabilidade de aprenderem sozinhos. É importante ressaltar, que “educando não é mero espectador e o educador um arrumador de cenário ou sábio, pois ambos trabalham na construção do novo” (Ramos, 2012), na construção do conhecimento. O aluno deve, então, dialogar com os conhecimentos, recriar os conhecimentos e os saberes, e a partir disso, “trilhando seu caminho em parceria com o educador descobrirá o que há e encontrará seus próprios caminhos” (Ramos, 2012).

Sendo assim, podemos, inclusive, considerar que a Educação a Distância se fundamenta em uma pedagogia tecnicista, que segundo Saviani (2003) é uma pedagogia que transforma professores e alunos em meros executores e receptores de um “processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. Este modelo também se baseia nos moldes e princípios da escola tradicional, modelo que já foi superado e não se mostra mais interessante por estar ultrapassado no ponto de vista do processo de construção do conhecimento e da formação humana. Sobre essa pedagogia tradicional Ramos (2012) ratifica que ela despersonaliza os alunos, atribuindo-lhes apenas a função assimiladora do saber que lhes é transmitido e cobrado por meio da memorização.

Logo, a Educação a Distância destrói a relação humanística entre o professor e o aluno, pois não há o convívio pedagógico dos discentes com professores, colegas de turma e demais pessoas do grupo pedagógico das instituições de ensino. Há uma preocupação ainda maior com a utilização da Educação a distância na Educação Básica, etapa de ensino em que os alunos estão em fase de construção de sua personalidade e visão de mundo. É nesta etapa que os estudantes necessitam de referências humanas, acadêmicas, orientações psicopedagógicas, que o inspiram durante sua formação.

Dessa maneira, podemos concluir que a Educação a Distância traz prejuízos significativos tanto para a formação dos alunos, principalmente para os que pertencem a educação básica, pois ainda vivenciam nesta etapa de ensino o processo de formação do senso crítico e de visão de mundo. Como também para os docentes, por meio da precarização e desmoralização do magistério.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a impossibilidade das aulas presenciais por conta da pandemia do coronavírus, há nesse momento um esforço para um ensino remoto, que não se configura, necessariamente, como Educação a Distância, pois na verdade se trata de um “improviso geral” que está sendo feito nas redes para tentar chegar de alguma maneira aos estudantes. É muito difícil dizer que não precisamos disso. Esse momento de pandemia criou uma excepcionalidade, pois não se pode levar os estudantes até as escolas, mas há sim, a necessidade de se manter algum contato com eles.

Nessa perspectiva, Brito e Lima (2020) também destacam que a adoção de práticas e atividades remotas educacionais são uma condição excepcional, mas enfatizam, também, que posteriori ao controle total da pandemia, é condição *sine qua non* o retorno das aulas totalmente presenciais onde eram assim anteriormente. Diante disso, as práticas e atividades remotas de ensino são emergenciais, portanto, inaceitáveis como permanentes após a resolução desta crise sanitária que estamos vivenciando.

Dessa forma, neste momento de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus, as tecnologias digitais se configuram como um importante instrumento de acompanhamento psicopedagógico e de determinadas atividades educacionais. A utilização dessas tecnologias deve ter como objetivo, não somente a manutenção do vínculo dos estudantes com as instituições de ensino, com seus conteúdos e professores, mas também verificar como esse aluno está verdadeiramente, conversar com ele, saber seus problemas, ou seja, ter o mínimo de solidariedade neste momento de crise em que tantas famílias foram atingidas economicamente e psicologicamente.

Apesar das tecnologias digitais importantes aliadas para o contato remoto com os alunos, é importante destacar que este deve ser realizado dentro das possibilidades de acesso dos nossos discentes. É válido ressaltar, que quando falamos em acesso, nos referimos a uma composição bem ampla, que contempla: o acesso aos suportes tecnológicos, como computadores, celulares e smartphones, o acesso à internet e até mesmo o acesso a um ambiente adequado para o estudo. Em relação ao acesso à internet, por exemplo, Brito e Lima (2020) em seus estudos identificaram que “parte significativa dos alunos do Brasil afirmaram o quão difícil foi ter meses de ensino remoto por não possuírem acesso à internet”.

A partir disso, podemos observar que assim como a Educação a Distância, o Ensino Remoto que se tenta promover por conta do isolamento social da pandemia do corona vírus, pode vir a

aprofundar, também, as desigualdades educacionais, quando há exclusão de muitos alunos que não têm o acesso aos recursos já mencionados.

Portanto, novamente, faz-se necessário enfatizar, que deve ser questionado não é a utilização das tecnologias digitais, mas sim os modelos de Educação a Distância e de Ensino Remoto que vêm se estabelecendo, atualmente. Pois ambos têm por base o modelo de escola tradicional, modelo que já foi superado e não se mostra mais interessante por estar ultrapassado no ponto de vista do processo de construção do conhecimento.

Sabemos que recursos tecnológicos são importantes, principalmente, porque podem atuar de maneira complementar em certas atividades educacionais. Dessa forma, eles tornam a aprendizagem mais dinâmica e abrem os horizontes do ensino, mas, no entanto, não podemos esquecer que são apenas suportes e auxílios, logo não substituem a educação presencial, muito menos professores.

CONCLUSÃO

Muitas são as articulações entre o ideário neoliberal e a educação. Para efeito dos objetivos desse artigo nos debruçamos a discorrer acerca das influências do neoliberalismo na educação brasileira, mais especificamente sobre o perigo do modelo de Educação a Distância para a formação dos alunos e como substituto das atividades presenciais e, portanto, dos professores.

Com as postulações iniciais, observamos o ideário neoliberal, que tem por base o lucro acima de tudo, vem influenciando as políticas educacionais de forma significativa e negativa, pois escolas passam a ser orientadas por uma lógica mercantil e se deslocam do plano social para o plano político-econômico, por meio, de privatizações ou terceirizações de sistemas públicos de ensino.

Ademais, as reflexões teóricas que foram desenvolvidas, evidenciam também a implantação da Educação a Distância, que implica na precarização e desmoralização do magistério, ao redefinir o papel dos professores, que passam a ser apenas tutores, muito interessante para o mercado por ser mais barato. Outra consequência da utilização desse modelo educacional também, é a precarização da formação humana, educacional e profissional dos alunos, que passam ser meros receptores de conteúdos e informações, ou seja, tornam-se agentes passivos no processo de ensino e aprendizagem.

É de suma importância salientar que foi questionado não a utilização das tecnologias digitais, mas sim os modelos de Educação a Distância e de Ensino Remoto que vêm se estabelecendo, atualmente. Sabemos que recursos tecnológicos podem atuar de maneira complementar em certas atividades educacionais, pois tornam a aprendizagem mais dinâmica e abrem os horizontes do ensino, mas, no entanto, não podemos esquecer que são apenas suportes e auxílios. Atualmente, com o isolamento social, os recursos tecnológicos atuam também de maneira excepcional como ferramentas

que possibilitam o acompanhamento psicopedagógico e de atividades educacionais que objetivam estabelecer um contato dos alunos com as instituições e com os professores.

Portanto, é de fundamental importância, a defesa da educação pública, presencial, gratuita e de qualidade no desenvolvimento das políticas educacionais. Conclui-se, então, que lógica de mercado, que tem por base o lucro acima de tudo, não pode ser a lógica do Sistema Educacional, nem de qualquer outro serviço público, visto que, esse caminho está fadado ao fracasso, assim como o sistema capitalista, não sendo a solução, mas sim um problema a ser superado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Almeida AAL, Damasceno MF (2015). O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. *Revista Educação*, 10(2): 40-46.
- Anderson P (1996). Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili P, Sader E (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1(3): 9-23.
- Basso JD, Neto LB (2014). As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. *Itinearius Reflektionis*, 10(1): 45-61.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- Brito DA, Lima LFC (2020). *Protocolo de segurança contra a covid-19 para as escolas e universidades*. 1ed. Editora: PLUS / Simplíssimo, Porto Alegre. 152p.
- Cosmo CC, Fernandes, SAS (2009). Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições. 8 ed. Editora: Unicamp, Campinas.
- Freitas LC (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11 ed. Editora: Papirus, Campinas. 288p.
- Freitas LC (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119): 370-404.
- Friedman M (2014). *Capitalismo e liberdade*. 1 ed. Editora: LTC, São Paulo. 236p.
- Gentili P (Org.) (1995). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Editora: Vozes, Rio de Janeiro. 288p
- Hayek FA (2010). *O caminho da servidão*. 7 ed. Editora: LVM, São Paulo. 232p.
- Lima FRS, Smanio GP, Waldman RL, Martini SR (2020). *Covid-19 e os impactos no direito: mercado, estado, trabalho, família, contratos e cidadania*. 1ed. Editora: Almedina Brasil. São Paulo. 408p.
- Machado MRL, Arruda, EP (2019). Política, trabalho e formação humana em marx: contradições entre democratização e massificação na educação a distância. In: Gomes S dos S, Tavares RH, Melo SG (Orgs.). *Sociedade educação e redes: luta pela formação crítica na universidade*. Araraquara: Junqueira e Marin, 1(4): 51-77.


- Ramos JBS (2012). *Por uma Utopia do Humano. Olhares a partir da libertação de Enrique Dussel*. Editora: Edições Afrontamento, Porto. 302p.
- Saviani D (2003). *Escola e democracia*. Editora: Autores Associados Cortez, Campinas. 112p.
- Silva SA (2011). *Educação à distância e universidade aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?* Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará. 189p.
- Silva FL, Romão JE, Tragtenberg M, Marrach AS (1996). *Conciliação, neoliberalismo e educação*. Editora: Annablume, São Paulo. 135p.
- Schenkel CA (1993). Registro bibliográfico: Habermas e o neoliberalismo: o debate da modernização. *Estudos, Sociedade e Agricultura*, 1(1): 69-75.

As histórias em quadrinhos como fomento para o incentivo e a formação leitora em tempos de pandemia


Recebido em: 26/09/2020

Aceito em: 02/10/2020

 10.46420/9786588319307cap13

Sônia Maria Soares de Oliveira^{1*} 

Carlos Diogo Mendonça da Silva^{2*} 

Carlos Antônio de Souza^{3*} 

INTRODUÇÃO

A aventura de construção do conhecimento sempre prezou pelo contato próximo, uma vez que tal tarefa para ser significativa necessita ser dialógica, e dessa forma não pode ser unilateral. No entanto, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS declarou que o surto da doença causado pelo novo Coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia e a partir daí várias medidas foram tomadas em âmbito mundial com o objetivo de prevenir, combater e controlar a disseminação do vírus, dentre tais medidas destaca-se a suspensão das aulas presenciais. Assim com a pandemia causada pelo novo Coronavírus, um número expressivo de escolas no mundo todo teve suas atividades presenciais suspensas.

No Brasil o Ministério da Educação também precisou definir critérios para a prevenção ao contágio da COVID-19 nas escolas. A partir do mês de março de 2020, os estados da federação brasileira passaram a adotar diversas medidas públicas, entre elas a suspensão das atividades escolares. O objetivo era evitar aglomerações, que poderiam contribuir para a disseminação do novo vírus (Pereira et al., 2020).

Assim em tempos de isolamento social e de escolas fechadas, alunos e professores estão em casa e esse é o novo normal, pelo menos por enquanto. Professoras e professores, alunas e alunos, gestores de uma forma geral, além de pais e responsáveis, agentes fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto de

¹ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC – CE. Autor de

² Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor substituto do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

³ Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

* Autor de correspondência: soniasoares_bb@hotmail.com

excepcionalidade. Dessa forma algumas questões se colocam, tais como: De que forma a escola pode continuar a cumprir seu papel nesse contexto de pandemia? Que alternativas podem ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e preservar o direito à educação? Como garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização e evitar o acirramento das desigualdades de acesso e de oportunidades?

Para Pereira et al. (2020) a adoção das atividades não presenciais, apoiadas pelo uso dos recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), constituiu-se, assim, num caminho para minimizar as perdas causadas, no campo da educação, pelo isolamento social. Dessa forma, as TICS surgem como uma alternativa para evitar que os estudantes sofram prejuízos no processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início da pandemia, as escolas estão preparando ou aprimorando a rotina escolar não presencial. Dentre as estratégias utilizadas, ressalta-se o uso de materiais digitais via redes sociais (*e-mail*, WhatsApp, etc.) em todas as etapas/modalidades. Assim com esse cenário, professores, gestores e alunos tiveram que buscar saídas emergenciais para continuar as atividades. Principalmente, com o auxílio de suportes remotos de ensino e a introdução de novas metodologias, apoiadas em tecnologias digitais.

No que se refere especificamente ao fomento à leitura, o que antes era visto, por alguns, com desconfiança, agora é um recurso importante, como os livros digitais para crianças e adolescentes. Com a impossibilidade de frequentar a escola, bibliotecas e livrarias, os livros em PDF são uma boa opção e podem ser lidos em dispositivos próprios para isso, ou mesmo, em celulares e computadores. O importante é não deixar de ler e incentivar a leitura por parte dos estudantes, para tanto é necessário que tal leitura seja atrativa e conquiste os jovens. Neste artigo focamos nas Histórias em Quadrinhos como uma forma de incentivar o hábito da leitura, sobretudo no atual contexto de isolamento social. Nesse caso uma saída alternativa podem ser plataformas que oferecem histórias em quadrinhos para ler online gratuitamente.

As histórias em quadrinhos (HQs) que lemos contemplam uma conexão entre os textos e as imagens, oferecendo um maior incentivo para que o leitor busque em seu cotidiano outros tipos de leituras. Esse gênero multimodal, em conjunto com outros gêneros, formam um repertório de instrumentos que estimulam o raciocínio e a imaginação do leitor, sejam elas crianças, jovens ou adultos.

As HQs talvez sejam o gênero literário mais antigo que possa existir no conjunto de conhecimentos passados à humanidade. Sua inspiração surge com as descobertas de pinturas rupestres encontradas em antigas cavernas que eram habitadas pelos primeiros homens existentes na face da terra na era primitiva, que se valiam das pinturas para registrar suas ações cotidianas, suas histórias, enfim,

sua existência dia após dia. Esse tipo de escrita nos conduz a refletir sobre a importância da comunicação, mesmo que seja através de imagens codificadas.

O trabalho que ora apresentamos buscou, sobretudo, esclarecer se a leitura das histórias em quadrinhos possui relevância como instrumento apropriado para incentivar e desenvolver o gosto pela leitura em estudantes da educação básica no ambiente escolar, porém adaptado ao atual contexto de atividades pedagógicas remotas. Assim, propomo-nos a analisar e discutir o gênero literário das HQs, como instrumento que retrata diferentes temáticas capaz de influenciar o afloramento do senso crítico do indivíduo.

No presente artigo, o objetivo principal foi analisar as possíveis contribuições das Histórias em Quadrinhos como ferramenta pedagógica utilizada no ensino e aprendizagem na formação leitora de alunos da educação básica no contexto da pandemia causada pelo novo Coronavírus. Assim, esperamos contribuir com tal temática, sobretudo porque, dentre os diversos gêneros textuais encontrados em nossa sociedade, as Histórias em Quadrinhos (HQs) são uma possibilidade de trabalho de leitura e compreensão para alunos que são leitores iniciantes, por serem textos pequenos, ilustrados que cativam a curiosidade em querer ler mais. A abordagem das HQs em sala de aula se estabelece como uma proposta didático-pedagógica que constitui o incentivo à leitura, capacitando o aluno para ser um indivíduo crítico.

A TRAJETÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs)

As histórias em quadrinhos (HQs) são caracterizadas por uma completude de diálogo textual e de gravuras que contextualizam e comunicam ao leitor uma história verdadeira ou fictícia. Assim, recebem diferentes definições. Scott McCloud (1995 *apud* Franco, 2004) define as HQs como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no expectador”. Porém, de acordo com Mercado (2007), “histórias em quadrinhos são enredos narrados quadro a quadro por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. São facilmente identificadas por sua peculiaridade por meio dos desenhos dos balões e dos quadros”.

Por essa ótica, possivelmente o primeiro indício de cunho artístico relacionado aos quadrinhos sejam os achados arqueológicos dos povos primitivos registrando, através de pinturas e desenhos em superfícies sólidas, as atividades por eles desenvolvidas em seus cotidianos. Há convincentes indícios históricos de que, no período pré-histórico, a comunicação dos homens se dava por meios de mímicas e a emissão de sons da fala, caracterizados por gritos ou grunhidos. Porém, nesse período, a emissão de sons e a comunicação por meio de gestos não supriam totalmente suas necessidades de transmissão de mensagens. Dessa forma, o homem pré-histórico passou a recorrer aos desenhos ou gravuras para

exprimir as proezas e os perigos vencidos. Isto representou um passo de extraordinária importância na evolução do homem, pois foi seu primeiro esforço para tornar visível o pensamento e o sentimento de uma forma duradoura.

Nesse contexto, tudo indica que, mesmo antes de o homem verbalizar, ele já historicizava suas aventuras da vida diária através de desenhos rupestres esculpidos no interior de suas moradias. Essas atividades caracterizam para Franco (2004) “uma das primeiras manifestações artísticas de que se tem notícia, as inscrições pré-históricas nas cavernas, como precursoras das histórias em quadrinhos”.

A ideia das HQs pode ser tão antiga quanto a existência do homem, pois suas histórias eram contadas através de desenhos. De forma analógica, a invenção da escrita pelos sumérios assemelha-se com uma revista de histórias em quadrinhos, pois eram desenhos postos de uma forma sequenciada que podiam transmitir uma mensagem. Para Russo (2010), “o processo de comunicação existe desde a pré-história, com a comunicação escrita, quando o homem buscava se comunicar por meio dos desenhos nas cavernas”.

Em outras civilizações, como, por exemplo, na egípcia, sua escrita, os hieróglifos, já era uma mistura de letras e desenhos em continuação, pois a escrita egípcia é uma sequência de figurações, de desenhos, uma vez que os hieróglifos são, sobretudo, imagens.

Na idade contemporânea, na Europa, surgiram as primeiras histórias em quadrinhos de que se tem notícia. Na França, em meados de 1820, existiam as chamadas “canções de cego”, consideradas precursoras dos quadrinhos atuais (Colman, 2013). Por volta dos anos de 1830, na França, Jean Charles Péllerin cria e publica as histórias de imagens de Épinal, que, de acordo com Oliveira et al. (2015), “se constituem de imagens narrando as batalhas de Napoleão e histórias infantis”.

Ao final do século XIX, nos Estados Unidos, com a evolução tecnológica da época e o surgimento da imprensa escrita, os jornais tiveram uma rápida ascensão e, nessa esteira, trouxeram consigo as HQs em forma de tirinhas legendadas voltadas exclusivamente para o público adulto e que possuíam um caráter, segundo Anselmo (1975), “informativo secundário e mais ou menos involuntário; com base nessa finalidade lúdica, orientada para o humor, os americanos batizaram o gênero inteiro de *comics* ou *funnies*”.

A configuração das histórias em quadrinhos que lemos nos dias de hoje surgiu por volta de 1895, idealizada pelo americano Richard Felton Outcault, que criou o personagem “o menino amarelo”, que inicialmente foi impresso nas cores preta e branca. Nessa HQ, foram introduzidos os desenhos dentro das formas quadrangulares, bem como os balões em vários formatos, para identificar as falas dos personagens. A ideia de Outcault é considerada um marco importante das HQs, que, de acordo com Oliveira et al. (2010), “é creditada a ele a criação do primeiro personagem de HQ. Somente em

1896, Outcault consegue imprimir a cor amarela no avental do personagem de Down Hogan's Alley". Devido a esse detalhe, a série passa a se denominar The Yellow Kid".

Nesse contexto, a partir do ano de 1929 e devido à crise proporcionada pela segunda grande guerra nos Estados Unidos, as HQs ganharam a primeira e grande oportunidade de fugir da realidade e adentrar no mundo imaginário dos super-heróis, que tinham como ideologia a defesa da Nação. De acordo com Raslan et al. (2014), "uma vez que os EUA tornam-se uma potência militar e, com a Guerra Fria, o clima moralista e anticomunista americano chega às HQs com a criação do Comic Code Authority, código de ética que restringia o espaço de criação dos artistas", o que os deixava de certa forma um pouco engessados, pois, segundo Santos (2010), "entre outras coisas, ele proibia a aparição da nudez, a exaltação de qualquer atributo físico feminino e exigia o respeito às autoridades".

Quando se fala das histórias em quadrinhos, não se pode deixar de citar Walt Disney e seus personagens, que, desde a primeira metade do início do século XX, vêm encantando o universo imaginário de crianças e adultos de todo o mundo e contribuindo na formação leitora do público em geral. Dentre os tantos personagens que ganham vida nas HQs criados por Walt Disney podemos citar: Mickey, Pat Donald, Pateta, Pluto, João Bafo de Onça, Margarida, Gastão, Tio Patinhas, Mancha Negra, Coronel Cintra, Minnie e inúmeros outros.

Em território brasileiro, as HQs começaram a ser difundidas pelo cartunista italiano radicado no Brasil Ângelo Agostini, que firmou esse marco inicial em meados de 1869, quando lançou a primeira tiragem do exemplar denominado de "As Aventuras de Nhô-Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte". Segundo Oliveira et al. (2010), "As aventuras de Nhô-Quim contêm os principais elementos sógnicos da narrativa quadrinizada, a começar pelo sentido semiótico de sua narratividade". Contudo, de acordo com Mattos (2014), "As Aventuras de Nhô-Quim, publicada na revista Vida Fluminense, narrava as experiências de um caipira na cidade grande e trazia uma novidade: histórias com um personagem fixo".

Posteriormente, aqui no Brasil, surgiram outros personagens que preenchiam as histórias em quadrinhos que marcaram época e se afirmaram como ícones da literatura brasileira do gênero. Em 1905, surgiu o que pode ser considerado o segundo marco histórico das HQs brasileiras, trata-se da revista didática O Tico-Tico, que era totalmente voltada para a população em idade escolar, ou seja, o público infantil.

No contexto das HQs, as edições de O Tico-Tico podem ser consideradas as precursoras de uma metodologia lúdica educacional, pois, de acordo com Antares (2006), "buscavam sempre transmitir mensagens de fundo educativo, insinuando ou reforçando comportamentos sociais almejados. Inicialmente copiadas de matrizes estrangeiras, francesas, alemãs e norte-americanas". Conforme

Oliveira (2015), “a revista trazia duas seções, intituladas ‘Lições de vovô’ e ‘Correspondência do Dr. Sabetudo’ e as histórias de Chiquinho, considerado um personagem tipicamente brasileiro”.

É quase impossível falar das HQs produzidas no Brasil sem que não sejam mencionados os nomes de Ziraldo e Mauricio de Sousa, possivelmente os criadores de personagens das revistas em quadrinhos mais conhecidos nacionalmente. Em meados da década de 1960, Ziraldo deu existência à HQs da turma do Pererê, cujos personagens são figuras do folclore regional brasileiro, tais como Saci-Pererê, Tininim, a onça-pintada, o índio, Galileu etc. Todavia, de acordo com Araújo (2006 apud Santos, 2010), “com relação ao seu trabalho quadrinístico, o grande marco foi o ano de 1989, com a publicação de O Menino Maluquinho; é ‘nesta publicação que se confirma a forma engenhosa com a qual o autor trabalha os quadrinhos’.

Dentre os mais notáveis quadrinistas do mundo, o brasileiro Mauricio de Sousa merece um destaque especial pela criação de vários personagens de histórias em quadrinhos. Segundo Bonfá et al. (2009), “[...] é considerado o mais famoso desenhista do Brasil. Criador da Turma da Mônica, atingiu o recorde de mais de um bilhão de revistas vendidas em todo o mundo”. De acordo com Oliveira et al. (2010), “o sucesso das revistas abriu muitas portas para Mauricio de Sousa, possibilitando-lhe a utilização de personagens em *merchandising*, produção de filmes e desenhos animados, bem como a exportação de histórias para outros países, como França, Filipinas e Itália”. São muitos os personagens das HQs da turma da Mônica que além do entretenimento, contribuem na formação leitora e cultural de crianças e adultos no mundo todo.

AS HQS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ser humano é fadado a viver em sociedade e não consegue sobreviver longe da aquisição de informações e, conseqüentemente, de sua compreensão. Entretanto, saber ler e sintetizar os informes dessa leitura são de primordial importância, principalmente nos dias atuais de globalização do planeta, quando a educação é o principal pilar de sustentação do indivíduo em qualquer sociedade que se encontre inserido. Segundo Dell’isolla (2010), “geralmente as pessoas costumam definir leitura como ‘entendimento das ideias do autor’ ou ‘a assimilação de informações impressas’. No entanto, essas definições são apenas parte da verdadeira definição do que é leitura”.

Dessa forma a boa leitura não se restringe somente a juntar sílabas para formar palavras, e estas para formular frases; esse preceito é defendido por Mendel (2012), citando Cassany (2006), quando enfatiza que:

Para ler um texto é necessário saber ler na linha, entre linhas e por trás das linhas. A leitura na linha é o significado literal: a soma do significado de todas as palavras de um texto. A leitura entre as linhas é o que se deduz das palavras de um texto. A leitura entre as linhas é tudo o que se deduz

das palavras escritas, sem que se tenha dito explicitamente. E a leitura por trás das linhas refere-se à ideologia, ao ponto de vista, à intenção e à argumentação do autor e também à relação do discurso do autor com o de outros autores (Cassany, 2006 apud Mendel, 2012).

Nesse contexto, ler não significa apenas falar o que está escrito, a leitura passa por um processo de entendimento sobre a contextualização da escrita, ou seja, a ação discursiva não é um jogo de junção silábica ou de palavras, e sim o entendimento da mensagem textual. Assim, para ser um leitor, segundo Brasil (2007), “é necessário considerar que se trata, simultaneamente, de uma experiência individual única e de uma experiência interpessoal profunda e intensa, um exercício dialógico ímpar, pois entre leitor e texto desencadeia-se um processo discursivo de decifração, interpretação, reflexão”.

É muito comum nos depararmos com indivíduos que tomaram gosto pela leitura somente na idade adulta, outros na adolescência, mas o estímulo à leitura, segundo Mendes (2010), “deve ser incentivado desde os primeiros anos de vida e, sem dúvidas, a família possui papel de grande importância nesse processo, sendo ela responsável por passar os primeiros valores e costumes”. Nesse contexto, o acesso a revistas de HQs parece ser um bom início, pois, conforme Vergueiro et al. (2014), “a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir”.

A leitura das HQs no ambiente escolar tem se tornado cada vez mais comum, o Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE, que é dividido em três diferentes temáticas, vem inserindo as HQs na composição literária das bibliotecas instaladas nas escolas públicas brasileiras. De acordo com Brasil (2017), “PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos”. Para Vergueiro e Ramos (2009), “a presença dos quadrinhos no ambiente escolar – incentivada pelo governo federal – tem gerado novos desafios aos professores e trazido à tona uma adiada necessidade de se compreender melhor a linguagem, seus recursos e obras”.

As revistas de histórias em quadrinhos estão se firmando como um gênero literário capaz de fidelizar o leitor de todas as idades, uma vez que lança mão do uso semântico de cunho verbal ou não verbal, ou seja, a observação das imagens, o que facilita sua aplicabilidade por parte dos docentes no contexto do ambiente de sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do ensino da língua portuguesa já contemplavam as HQs como uma das possibilidades de ensino da leitura e da compreensão textual, pois as crianças, segundo Nery (2009), possuem habilidades de “deduzir o significado da história apenas olhando a sequência dos desenhos, mesmo que ainda não saibam ler e decifrar as palavras, o que passa para elas a sensação de serem leitoras, algo importante no processo de alfabetização, assim, elas ficam familiarizadas com a atitude de ler”. Vergueiro e Ramos (2009 apud

Santos e Vergueiro, 2012) consideram que “a utilização dos quadrinhos na educação ainda necessita de reflexões que subsidiem práticas adequadas e levem a resultados concretos em relação ao aprendizado”. Todavia, de acordo com Costa e Sgarbi (2005), “os quadrinhos constituem-se elementos que possibilitam a prática interdisciplinar, pois, além das adaptações literárias, resultam em um processo artístico, difusão dos conhecimentos científicos tanto na educação formal como na educação informal”.

Até as décadas finais do século XX, as histórias em quadrinhos eram marginalizadas e seria inimaginável um aluno ler um “gibi”, seja qual fosse o gênero, no interior da escola e, principalmente, diante dos olhos dos gestores ou professores, isso porque existiam correntes educacionais que contestavam as HQs sob a alegação de que esse tipo de leitura se constituía como um atraso no desenvolvimento intelectual das crianças e atrapalhavam o aprendizado. No entanto, atualmente, há uma inversão desse conceito, mesmo que haja divergências entre autores e educadores. Segundo Oliveira et al (2010), “não é fora do comum encontrar professores que incentivam a leitura por meio de gibis, considerado por alguns como introdução da criança no mundo da leitura. Tudo isso se deve ao método de linguagem e imagem aliada a uma sequência narrativa lógica”.

Nesse sentido, Ribeiro e Menin (2001) se manifestam dizendo que “o grande poder de comunicação das histórias em quadrinhos é inegável. Elas estão presentes nos bancos escolares, servindo de material didático auxiliar para inúmeros exercícios e configurando uma alternativa interessante às atividades pedagógicas mais tradicionais”. Para Santos (2001) *apud* Santos e Ganzarolli (2011), “a linguagem e os elementos dos quadrinhos, quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino. A união do texto com a imagem facilita a compreensão dos conceitos que ficariam abstratos se relacionados unicamente com as palavras”.

Por meio do notório universo imaginário que há nas HQs, Hughes e King (2010 *apud* Ulbricht, Vanzim e Quevedo, 2014) “identificam que os elementos visuais das histórias em quadrinhos são capazes de criar um contexto emocional e físico com o leitor que somente o texto não é capaz. Isso é possível devido à utilização das imagens e do texto para formar uma única mensagem”.

AS HQS COMO FOMENTO PARA O INCENTIVO E A FORMAÇÃO LEITORA EM TEMPOS DE PANDEMIA

De acordo com Pereira et al. (2020) a escola, como instituição social, tem um papel fundamental diante desta pandemia. Ela deve oferecer opções que ajudem os alunos a compreenderem o momento que eles estão vivendo. A necessidade de distanciamento social, para conter a disseminação do novo Coronavírus na escola, traz, em seu bojo, a busca por alternativas para que o calendário escolar não seja prejudicado. Nesse sentido, o ensino a distância surge como uma alternativa para evitar que os estudantes sofram prejuízos em consequência da pandemia. Os componentes curriculares passam a ser

trabalhados de forma remota, sendo que essa medida segue uma tendência presente em diversos países que se viram frente à necessidade de suspender as aulas por causa do novo Coronavírus. E para Almeida Junior et al (2020) é notável que novas tecnologias precisam ser aplicadas para que em tempos de pandemia a educação seja contínua e ininterruptas, levando ao desenvolvimento de aptidões dos estudantes brasileiros.

Na concepção do autor supracitado no atual cenário causado pela crise de saúde pública diversas foram as alternativas encontradas pela escola para manter minimamente o aprendizado dos estudantes, todas baseadas sobretudo nas novas tecnologias digitais, tais como o Google Classroom, que proporciona a aplicação de atividades online, bem como um ensino híbrido e de blended learning ou sala de aula invertida, onde o professor pode projetar e discutir o conteúdo com os alunos. A utilização de tecnologias associadas a redes sociais também tem sido uma alternativa, no caso de comunicadores como o WhatsApp e de relação interpessoal como o Facebook com a intenção de potencializar a aprendizagem visto que ambos são amplamente utilizados pelos alunos.

Ainda na concepção do autor supramencionado um método que tem dado bons resultados é a utilização de aulas síncronas, aulas ao vivo em horários marcados pelo professor com o apoio do sistema ZOOM que permite até 100 pessoas em uma videoconferência com partilha de tela semelhante a uma web conferência, onde os alunos podem participar através de áudio, vídeo e *chat*. Além dessas existe ainda a ferramenta Plurall que permite a partilha de e-books na intenção de intensificar a leitura durante o período de afastamento social.

No contexto da educação básica, o lúdico é algo extremamente benéfico para a aprendizagem dos alunos nesse caso duas ferramentas podem ser destacadas: o Kahoot e o Kademi que são respectivamente uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, “Kahoots”, são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot e uma central de jogos online que trabalha com o conteúdo visto em sala de aula. Cada ano apresenta jogos e desafios diferentes, orientados para a sua série. Os jogos vencidos acumulam pontos que são utilizados em uma casa virtual construída pelo aluno.

Neste artigo focamos nas Histórias em Quadrinhos como uma forma de incentivar o hábito da leitura, sobretudo no atual contexto de isolamento social. Nesse caso uma saída alternativa podem ser plataformas que oferecem histórias em quadrinhos para ler online gratuitamente. Entre essas plataformas podemos destacar:

Tapas

Com mais de 76 mil histórias, a plataforma possibilita a leitura e a postagem de histórias em quadrinhos e conta com mais de 56 mil autores.

Webtoon

Com agendamentos diários, a plataforma oferece em cada dia da semana histórias diferentes para serem lidas que ainda estão sendo escritas, mas também histórias que já foram concluídas.

HQ now

Com sua maioria de super-heróis, as histórias em quadrinhos disponíveis na plataforma são gratuitas.

HQ Dragon

Produzido por fãs de quadrinhos, o site oferece diversas histórias para serem lidas gratuitamente.

HQs brasileiras

A plataforma oferece notícias do universo de quadrinhos e diversas histórias separadas por gênero para leitura gratuita, esta última inclusive conta com uma HQ intitulada *Farol de Quebrada* de autoria de João Pinheiro que retrata a pandemia na periferia, o autor narra o cotidiano do Jardim Brasília, bairro na zona leste de São Paulo, durante a pandemia do Coronavírus.

Assim de acordo com Machado (2020) a internet pode ser uma aliada e juntamente com as HQs criar meios de dar continuidade a rotina de estudos utilizando o “ciberespaço” Harasim (2005), sobretudo porque tais plataformas podem ser acessadas gratuitamente e de dispositivos como celulares e smartphones que são os mais acessíveis para a maioria dos estudantes. Dessa forma a utilização das **HQs** no ensino faz com que os alunos tenham um bom rendimento nas escolas e no atual contexto de atividades remotas também pode ser uma excelente opção para incentivar e manter o hábito da leitura, possibilitando um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler e escrever constitui-se como a principal habilidade adquirida pelo ser humano, capaz de proporcionar seu desenvolvimento pleno em todos os segmentos de sua existência, facilitando sua inserção social proporcionada pela ação do hábito da leitura.

Mesmo tendo passado por momentos históricos conflitantes em todas as nacionalidades e sendo alvo de proibições de cunho político e educativo, as HQs sobreviveram a esses momentos e agora se apresentam como um dos mais populares gêneros literários de que se tem notícia. São consideradas por educadores como uma das melhores possibilidades de interação entre o indivíduo e a leitura, o que as torna uma importante ferramenta metodológica a ser utilizada como artifício no processo de ensino-aprendizagem de nossa língua materna, bem como de outros idiomas.

Por sua caracterização eclética e seu diversificado universo de assuntos, as HQs se mostram fiéis aos gostos literários individuais de pessoas de todas as idades, sendo capazes de estimular o gosto pela leitura e fidelizar o leitor. Assim quando o professor utiliza esse gênero literário em sala de aula, ele está

contribuindo com o despertar do prazer de se frequentar bibliotecas, influenciando a tomada de gosto pela leitura.

Atualmente, portanto, há um consenso entre os estudiosos do tema de que, além de proporcionar uma leitura divertida, as Histórias em Quadrinhos também ampliam a capacidade de aperfeiçoamento da escrita, bem como ajudam a compreender melhor os assuntos do cotidiano. Diante desse contexto, enfatizamos a necessidade de inclusão dos gibis nas bibliotecas das escolas como meio alternativo metodológico de estímulo ao ensino–aprendizagem da leitura e ao gosto de ler.

Através desta pesquisa, chegamos à conclusão do quanto o gênero HQ pode contribuir no processo ensino–aprendizagem, pois as Histórias em Quadrinhos envolvem a leitura de mundo, trazendo diferentes situações cotidianas vividas pelos personagens. Possibilitando, dessa forma, a competência de oralidade, de leitor compreensivo, a competência argumentativa, do senso crítico, imaginário e, além disso, desenvolvendo a capacidade para a decodificação e apropriação de diferentes linguagens.

Todo o potencial das HQs no ambiente escolar durante as aulas presenciais pode ser explorado neste contexto de excepcionalidade causado pela pandemia do novo Coronavírus, como vimos através de atividades remotas com a utilização de plataformas digitais é possível desenvolver atividades envolvendo os quadrinhos e dessa forma incentivar e fomentar a leitura com vistas a formar leitores proficientes e com senso crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Almeida Junior S, Moreira MES, Cruz ILS, Sales MEN, Moreira NIT, Freire HC, Martins GA, Avelino GHF, Popolím RS (2020). Metodologias e Tecnologias para a Educação em Tempos de Pandemia Covid-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(3): 6281-6290.
- Anselmo ZA (1975). *Histórias em quadrinhos*. Petrópolis: Vozes.
- Antares Instituto (2006). *Almanaque d'o Tico-Tico*. Rio de Janeiro: Consultor.
- Bonfá S et al. (2009). *Licensing: Como utilizar marcas e personagens para agregar valor aos produtos*. São Paulo: M. Books.
- BRASIL (2007) *Programa de apoio à leitura e escrita PRALER*. Ministério da Educação – MEC. Brasília.
- Colman G (2020). *História em Quadrinhos*. Disponível em <<https://ahistoriadascosas.wordpress.com/2013/03/24/historia-em-quadrinhos/comment-page-1/>> Acesso em: 15 mar. 2020.
- Dell'isolla A (2010). *Treinamento em leitura dinâmica*. 2 ed. São Paulo: Universo dos Livros.
- Franco ES (2004). *HQTRÔNICAS: do suporte papel à rede internet*. São Paulo: Annablume; Fapesp.

- Harasim L, Teles L, Turroff M, Hiltz SR (2005). *Redes de aprendizagem*. Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac, São Paulo.
- Machado PLP (2020). Educação em Tempos de Pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento*, 8(6): 58-68.
- Mattos C (2014). *A turma do Janjão*. 2 ed. São Paulo: Clube de Autores.
- Mendel CRMA (2012). *Ensino fundamental 1: Práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mercado LPL (Org.) (2007). *Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação*. 1 ed. Alagoas: Edufal.
- Nery L (2009). *Publicidade em quadrinhos: a força dos super-heróis*. Joinville, SC: Clube de autores.
- Oliveira MCB (2015). *A importância das histórias em quadrinhos para a educação*. Joinville, SC: Clube de autores.
- Pereira AJ, Narduchi F, Miranda MG (2020). *Biopolítica e Educação: o impacto da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas*. *Revista Augustus*, 25(51): 219-236.
- Raslan EMS, Cardoso M, Resende F, Goulart R (2014). Cultura contada através da arte de ilustrar: quadrinhos nos anos de 1980 e 1990. *Revista Digital Art&C*. Ano 12. n. 15.
- Ribeiro AIM, Menin AMCS (2001). *Contribuições e reflexões dos docentes e discentes dos cursos de pós-graduação *latu sensu* em “Gestão educacional” e “O Ensino do texto: teoria e prática na sala de aula” (1999-2000)*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Russo M (2010). *Fundamentos em biblioteconomia e ciências da informação*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Santos AM dos (2010). *São Paulo e o “cenário urbano” representado através das histórias em quadrinhos presentes na revista Chiclete com Banana de Angeli*. *Revista contemporânea – dossiê contemporaneidade*. São Paulo, ano 1(1).
- Santos MO, Ganzarolli ME (2011). *Histórias em quadrinhos: formando leitores. Comics: forming readers*. *TransInformação*, 23(1): 63-75.
- Santos RE, Vergueiro W (2012). *Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática*. *EccoS – Revista Científica*, 27: 81-95.
- Ulbricht VR, Vanzin T, Quevedo SRP (2014). *Conceitos e práticas em ambiente virtual de aprendizagem inclusiva*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Vergueiro W, Ramos P (Orgs.) (2009). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto.

Luiz Agassiz (1817-1873): racismo e eugenia na bagagem do viajante

Recebido em: 14/07/2020

Aceito em: 25/08/2020

 10.46420/9786588319307cap14

Rosemeri Birck^{1*} 

Márcia Machado² 

INTRODUÇÃO

O viajante estrangeiro Jean Louis Rodolphe Agassiz (1817-1873) produziu uma obra de valor histórico e cultural relevante para a compreensão da História da Educação e das relações sociais e raciais no Brasil a partir da perspectiva dominante eurocêntrica. Seu diário revela uma interpretação dos caminhos e descaminhos percorridos pela sociedade brasileira na segunda metade do século XIX. Homem de seu tempo, um dos principais viajantes das paragens brasileiras a postular o racismo e o eugenismo.

No livro diário de Agassiz, há uma caracterização ampla da sociedade, em que se destaca a educação e as características dos homens nacionais como problemas da sociedade brasileira. Por outro lado, o estrangeiro olha para o Brasil com a perplexidade típica de habitante de uma sociedade, como a norte-americana, que se pretendia a mais desenvolvida em termos capitalistas, educacionais, culturais e científicos.

Luiz Agassiz esteve no Brasil nos anos de 1865 e 1866, com a tarefa de explorar e aprofundar os conhecimentos sobre as terras já invadidas e conquistadas. Veio com o objetivo de conhecer a configuração física dos rios, das montanhas, a composição do solo e, principalmente, para determinar a distribuição geográfica e das plantas e animais, para então coletar as mais variadas espécies de peixes, insetos e plantas e enviar para o Museu de Cambridge. Entretanto, registrou também suas impressões a respeito da sociedade brasileira, especificidade essa que mais interessa neste trabalho.

Nas impressões de Agassiz, destacam-se as condições de desenvolvimento do país em relação à sociedade norte-americana, as problemáticas sociais que, no seu entendimento, obstavam ao desenvolvimento do país. Em sua produção discursiva, faz referência às questões que eram relevantes

¹ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Doutora em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" da Unesp.

² Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UNB).

* Autor de correspondência: rosebirck@uft.edu.br

e passavam por mudanças significativas, principalmente a educação, o trabalho, o regime político, a industrialização, no cenário intelectual do positivismo e do determinismo racial³ em âmbito mundial.

No campo econômico, as transformações provocadas pela Revolução Industrial intensificaram-se cada vez mais, modificando a existência material dos homens. O advento da Revolução alterou profundamente as relações de produção com o desenvolvimento do sistema fabril em larga escala e a consequente divisão do trabalho.

No âmbito político, o século XIX foi marcado pelo período de consolidação do poder da burguesia, que procurava se manter como classe hegemônica. O Brasil, com um passado colonial, procurava, de forma independente, se adequar à realidade mundial, à estrutura produtiva capitalista, em sua fase concorrencial, buscando a modernização em diferentes sentidos, inclusive o da industrialização.

A partir da Independência formal, dos processos de construção da nação e da identidade nacional, surgiu, no Brasil, a consciência antiescravista. Compreendia-se que a abolição era necessária para a modernização da sociedade. Se por um lado, a abolição era um imperativo, por outro, sua concretização foi muito lenta, pois não havia condições materiais para tanto. Foi apenas no final do século XIX quando, paralelamente às pressões do capital, em nível mundial, o país promoveu o fenômeno da imigração, o que tornou a abolição um fato irreversível.

Desse modo, concebemos que estudar o passado da sociedade, a educação dos homens e os caminhos por eles percorridos, auxilia, sobremaneira, a compreensão mais clara do presente. Nosso passado foi extremamente marcado pelo racismo, por desigualdades de toda ordem e por abismos sociais. A partir da interpretação dos registros de Agassiz, priorizando seu olhar perplexo sobre o “atraso” da produção agrícola brasileira, a respeito do comportamento de homens livres e escravos e acerca da educação escolar, religiosa e familiar, buscamos compreender os processos históricos, intelectuais e científicos que caracterizam, ainda hoje, a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, o intento com esse trabalho é partir de sua produção discursiva e convidá-los a provocar mudanças na maneira de apreender os processos de construção da ideia de raça como ferramenta e justificativa para extermínios e diferentes formas de servidão a que as populações negras e indígenas foram submetidas historicamente, bem como, da educação como instrumento de dominação sobre a maioria da população brasileira.

³ A questão da eugenia, da busca da raça pura está presente na Dissertação de Mestrado de Mai, na qual ela nos mostra que para os eugenistas a desigualdade social se explica pelas diferenças naturais de cada indivíduo, determinada pela hereditariedade, justificando e eternizando assim, as diferenças de classes (Mai, 1999).

LUIZ AGASSIZ: O OLHAR RACIAL COLONIZADOR SOBRE O BRASIL

DADOS BIOGRÁFICOS

O viajante Jean Louis Rodolphe Agassiz nasceu em Môtiers, na Suíça, em 28 de maio de 1817. Em 1846, com o propósito de investigar a história natural e a geologia, viajou para os Estados Unidos, com ajuda financeira do rei da Prússia. Tais vantagens financeiras e científicas o levaram a fixar residência nos Estados Unidos, onde permaneceu até o fim de sua vida. Ele também atuou como professor em Cambridge, quando, a pedido do governo, fez uma viagem ao Brasil em 1865, com o objetivo de coletar as mais variadas espécies de peixes que, posteriormente, foram classificadas e expostas no Museu de Cambridge.

Contemporâneo de Alexandre von Humboldt,⁴ o suíço já havia verbalizado, em 1829, seu desejo de viajar à América do Sul. “Foi a história natural desse país que atraiu a minha primeira atenção de autor estreante” (Agassiz, 1938). Após a morte do viajante Spix e a pedido do viajante Martius, sistematizou uma descrição dos peixes colecionados no Brasil por esses viajantes, o que aumentou sua atração pelo Brasil. Foi fundamental também para sua viagem a revelação do interesse de D. Pedro II pelos seus escritos científicos, bem como o apoio do Imperador. Em suas palavras: “Quantas provas de benevolência recebi do Imperador do Brasil” (Agassiz, 1938).

Em termos pessoais, desde 1860, com a saúde abalada, optou por se distanciar dos estudos em laboratório e começou a se mover no sentido de aliar seus desejos pessoais e científicos aos de interesses estatais, para classificar as espécies coletadas e expô-las no Museu de Cambridge. Sua viagem ao Brasil teve o apoio do governo norte-americano.

Nas palavras de Agassiz (1938): “Recebi, hontem à noite, de Washington, uma carta do Ministro da Marinha recomendando aos oficiais de todos os vasos de guerra dos Estados-Unidos, que cruzem as paragens que vou percorrer, que me prestem auxílio e apoio em tudo o que possa favorecer o meu empreendimento” (Agassiz, 1938). Em 1872, depois de uma nova passagem pelo Brasil, quando visitou Pernambuco e Rio de Janeiro, fundou e dirigiu a Escola de História Natural Anderson, em Cambridge, e faleceu em 14 de dezembro de 1873.

As expedições de naturalistas geralmente não ocorriam por iniciativas individuais. Agassiz, por exemplo, recebeu patrocínio da Expedição Thayer dos Estados Unidos da América, uma sociedade científica composta por vários pesquisadores profissionais cujo objetivo era apoiar novas descobertas, rever e corrigir as anteriores e facilitar a publicação dos registros. Ele pôde escolher seus próprios auxiliares e realizar a expedição científica ao Brasil (Agassiz, 1938).

⁴ Diversos chefes de expedição foram orientados em suas viagens por Alexandre von Humboldt. “Mentor intelectual dos naturalistas que percorreram o Brasil durante o século XIX. Humboldt nunca pisou em terras brasileiras, pois foi-lhe negada a licença de entrada pelo governo português, que suspeitou que se tratasse de um espião” (Leite, 1997).

CIÊNCIA E IDEOLOGIA NO SÉCULO XIX: O PAPEL DOS VIAJANTES AO BRASIL

No século XIX, o liberalismo, ideologia elaborada para legitimar a ordem capitalista e os privilégios pretendidos pela burguesia, o positivismo, as teorias raciais e o racismo apoiaram cientificamente a expansão do capitalismo, a partir da correlação da ideia de progresso com a de “evolução biológica”, em uma suposta classificação racial e domínio de uma raça sobre as demais. Assim, as ciências eurocêntricas e eurocentradas, as teorias raciais e o racismo tornaram-se o modelo explicativo, na realidade de legitimação, do processo imperialista do capitalismo e guiaram os empreendimentos políticos dos grupos dirigentes no Brasil e de alguns países das Américas.

Desse modo, surgiram propostas de branqueamento, extermínio, imigração europeia que constituíram um quadro de eugenia como modelo de consolidação das novas nações, após suas independências formais. No país, os governantes se apropriaram e aplicaram os mais importantes princípios do positivismo nas organizações políticas, institucionais e nas formas de compreender os processos sociais, as questões raciais e a educação. As ideias de progresso, desenvolvimento e civilização foram difundidas como sinônimo de modernização. Contudo, representavam um cabedal ideológico da expansão do modo de produção econômico capitalista e de enriquecimento das nações colonizadoras.

O positivismo não é uma teoria política, mas um conjunto de ideias filosóficas sociais, ideológicas, surgidas na Europa, no contexto de expansão do capitalismo, no qual o método científico foi idealizado como a única maneira de conhecer a partir da experimentação, da observação e da busca por leis universais dos fenômenos e de suas relações.

Na área educacional, o positivismo, segundo Hale (2009), durante o século XIX, se caracterizou nos três aspectos das reformas educacionais: ênfase no aprendizado “enciclopédico” de temas ordenados hierarquicamente; defesa pelos estudos científicos e práticos em oposição à orientação humanística do ensino superior e os estudos técnicos e utilitários especializados para os outros níveis de ensino; e, por fim, a secularização e controle da educação pelo Estado.

Afora a área educacional, a resignificação e a adaptação da doutrina positivista às realidades locais dos países foram definitivas, conforme analisa Hale (2009), para “raça tornar-se a preocupação central do pensamento político”. O racismo e um “positivismo liberal”, como conjunto de ideias, se tornaram a “grade de pensamento”, terminologia utilizada por Ricouer (1990), para especificar a ideologia hegemônica com relação às demais em um determinado contexto histórico-social.

O fascínio causado pela Lei da Evolução de Charles Darwin e a área biológica afetou a explicação das teorias políticas sociais, em um período no qual a preocupação dos grupos dirigentes e intelectuais eram copiar os modelos científicos europeus e adotar o modelo do moderno de Estado-nação, de instituições e de comportamentos. Nesse sentido, através das várias teorias raciais, e até

mesmo perspectivas divergentes foram adotadas e conduziram as interpretações sociais da construção das identidades nacionais marcadas por heterogeneidades constitutivas de etnias e povos.

No geral, os autores dedicados ao estudo das teorizações raciais nas Américas⁵ apontam duas fontes principais do pensamento. Um primeiro cabedal teórico ideológico racial, assimilado e ressignificado de acordo com as condições locais, foi o que aferiu sentido histórico para as abordagens raciais, como as do Conde Francês Arthur de Gobineau (1816-1882), que viajou para o Brasil em 1869, e as do historiador Hippolyte Taine (1828-1893), um dos principais representantes do Positivismo. O protótipo dessa perspectiva de raça na América do Sul é o livro *Facundo* (2010) do então presidente argentino Domingos Sarmiento.

Retamar (1989), ao discutir as fontes do pensamento de Sarmiento, aponta que esse sofreu a influência de Alexis de Tocqueville, que teve como secretário o Conde de Gobineau, embaixador de Napoleão III, e um dos principais representantes do Facismo. A interpretação de Sarmiento sobre sua sociedade propunha a busca e a adoção dos projetos modernizadores “civilizatórios” e a cópia do modelo e de nação europeus. Para o argentino, as divergências sociais e raciais que caracterizavam a região se resolveriam com o incentivo à imigração, com o branqueamento e o extermínio do “bárbaro”, isto é, do elemento indígena, negro, mestiço entre outros.

E uma segunda fonte “empírica e antropológica”,⁶ cujas principais premissas relacionam-se ao darwinismo social: a teorização do filósofo Herbert Spencer (1820-1903) e outros teóricos evolucionistas de inspiração psicológica, como as ideias de Gustave Le Bon (1841-1931), amplamente seguidas no Brasil. As concepções do Médico Le Bon eram diagnosticadoras e, a partir do ideário eurocêntrico, “diagnosticavam” patologias e enfermidades. Sua concepção marcante era a condenação da miscigenação racial.

Nesse sentido, as ideias positivistas, evolucionistas e as teorias social darwinistas⁷ influenciaram a produção científica, intelectual, artística e as políticas públicas no Brasil. Teorias, com teses diferentes, mas que tiveram em comum a certeza na superioridade da branca “civilização” ocidental. Os teóricos europeus do século XIX, a partir desses ideários, condenavam a mistura racial, uma vez que o mestiço teria as piores qualidades das “raças originais” e propunham a eugenia como meio de resolução das problemáticas raciais.

Nesse contexto, os viajantes Gustav Le Bon, o Conde Francês Gobineau e o naturalista norte-americano Louis Agassiz postulavam a mestiçagem como elemento de degeneração biológica, social e psicológica. Teóricos do racismo eugenista que viajaram para o Brasil, assim como para outros países

⁵ Dentre vários estudos, destaca-se aqui: Balibar e Wallerstein (2005); Litwack (1999); Fernandes (1972); Nogueira (1985).

⁶ Para uma reflexão do evolucionismo biológico e social na perspectiva antropológica, ver: Stocking Júnior (1968).

⁷ A discussão a respeito das especificidades e das diferenças entre as teorias raciais foram abordadas por Schwarch (1993).

nas Américas, influenciando o pensamento político e social, passaram a atribuir à mestiçagem a principal causa das mazelas dos países da região.

No início do século XIX, em função do rompimento com a Metrópole e da formação do Estado Nacional, foi particularmente intensa a presença de viajantes no Brasil. Eles foram importantes para a época, pois, a partir da cosmovisão do outro mundo “civilizado”, deixaram registros minuciosos sobre a vida cultural, econômica e política do país. É válido apontar que as fontes sociais, políticas, culturais e ideológicas que alimentam a interpretação dos viajantes dos contextos sociais e culturais são, ao mesmo tempo, veiculadas em suas obras, anotações e outros.

Leite (1997), ao estudar os viajantes, parte do pressuposto de que na condição de “estrangeiros”, perceberam aspectos, incoerências e contradições do cotidiano que o habitante, “ao dá-la como natural e permanente, encontrava-se incapaz de perceber”. Os habitantes conviviam em grupos, mas poucos conhecimentos possuíam sobre o seu ambiente. Desse modo, viviam suas vidas e refletiam basicamente sobre os aspectos mais diretamente ligados a si mesmos e/ou ao grupo sem se darem conta de outros aspectos que faziam parte do seu ambiente.

As informações e orientações referentes às interrelações sociais eram incorporadas à prática cotidiana naturalmente, sem uma reflexão integral e distanciada. O viajante, em contrapartida, possuía uma postura diferenciada do habitante nacional. Independentemente da classe social a que pertencesse, o viajante identificava-se com a “civilização” de sua nação e de seus padrões de avaliação dos homens, seus sucessos e seus fracassos. Conforme assinala Leite (1997),

Muitas das dificuldades desse relacionamento provêm da capacidade distinta dos viajantes de se desprenderem de sua cultura de origem para observar e repensar a população visitada; e a população que podia ler os seus escritos nem sempre era a que estava sendo descrita e interpretada no livro de viagem, pois era constituída pela faixa de habitantes mais abastados, identificados com a cultura européia (Leite, 1997).

Em virtude da especificidade do trabalho, os viajantes mantiveram contato com sujeitos das diversas camadas da sociedade. Leite (1997) registra que “Os naturalistas, por força das distâncias percorridas e da falta de albergues, acabaram se relacionando com pessoas de todas as camadas sociais.” Esse contato, presente nos relatos de Agassiz, o possibilitou conhecer e descrever o cotidiano do povo em suas mais diversas realidades.

Dentre os viajantes, havia os que estavam comprometidos com a burguesia e, por isso, seus escritos refletiam as necessidades do capital, a busca por “novas técnicas, métodos e instrumentos que estavam sendo experimentados ou já adotados em outras colônias e, principalmente, na Europa” (Mendes, 1981). Nessa conjuntura revolucionária, segundo a autora, o Brasil se tornou, no contexto internacional, um dos domínios mais atrativos daquele momento. Além de suas potencialidades econômicas, a transferência da Corte e a Abertura dos Portos interessavam, e muito, aos países europeus.

Parte da literatura que os viajantes produziram atendia aos interesses de comerciantes que objetivavam desenvolver novas relações comerciais. “A descoberta do Brasil pelos viajantes deu-se, portanto, dentro de uma conjuntura determinada: a da ‘redifinição [sic] das relações’ ou, melhor dizendo, do estabelecimento de novas relações das nações europeias entre si e entre estas e os domínios coloniais” (Mendes, 1981).

Os viajantes se propuseram, de modo geral, a retratar a realidade da sociedade escravista brasileira, “sob o seu aspecto real”. A autora afirma, ainda, que os escritos não foram simples relatos, mas os “[...] viajantes preocuparam-se em captar a realidade brasileira para além da aparência dos fatos e de suas impressões. Elaboraram obras que continham não só as suas experiências, mas também análises e reflexões, que procuravam fundamentar valendo-se de múltiplas fontes” (Mendes, 1981).

Para Schwantes (1997), o significado histórico da presença dos viajantes no Brasil, no início do século XIX, decorre da disseminação das relações capitalistas pelo mundo. Segundo a autora, os viajantes Koster e Tollenare partiram em busca de novos conhecimentos, em um momento em que o capitalismo industrial estava em ascensão e a produção em grande escala dava margem a novas descobertas e invenções.

A autora destaca que o sistema capitalista impôs a necessidade de conhecimento das matérias-primas de outras regiões, pois surgiram novas necessidades que não poderiam ser satisfeitas com os recursos próprios de cada local. Assim, a presença dos viajantes no Brasil mostrou-se interessante uma vez que alguns homens voltaram sua atenção para os fenômenos que eles descreveram ou mesmo analisaram e utilizaram essas reflexões para a construção e a transformação da sociedade brasileira.

Foi com os olhos de homens do seu tempo que os viajantes, dentre eles Agassiz, analisaram o Brasil. De suas comparações depreende-se a possibilidade de uma nova forma de organização da produção da vida, capaz de auxiliar o país na ideia de processo de desenvolvimento econômico necessário para a sua inserção no mercado mundial.

Contudo, é importante lembrar que suas análises partiam das fontes científicas e ideológicas de seu tempo. Assim, Agassiz, em sua visita ao Brasil, assegurou que não era possível “[...] negar a deteriorização decorrente da amálgama das raças mais aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental” (Agassiz, 1938 *apud* Schwarch, 1993).

A partir dessas reflexões sobre o material de análise da história do Brasil escrito pelos viajantes, constata-se que eles, em especial Agassiz, tiveram, além de suas metas específicas, a universalização dos mercados em nome do progresso do capital industrial, a divisão do trabalho e o visível interesse pelo lucro. Tudo isso, além da intenção educativa, objetivando imprimir, na nação brasileira, costumes e hábitos sociais próprios da sociedade burguesa industrial a partir da eugenia da população brasileira.

A Viagem ao Brasil (1865-1866), escrita com a supervisão de sua esposa americana Elizabeth Cabot Cary, foi editada em Paris em 1869. Embora não fosse sua intenção fazer um estudo aprofundado sobre a educação ou mesmo sobre as características do povo brasileiro, deixou registradas suas impressões sobre a sociedade brasileira, seus hábitos, costumes, vícios, suas crenças e o estágio de desenvolvimento da produção de suas riquezas, bem como a preocupação com seu progresso e com a inserção da sociedade brasileira no sistema capitalista em nível mundial.

Suas impressões foram publicadas e tornaram-se um documento importante para estudiosos de história da educação brasileira e das teorias raciais. É de grande interesse sua perspectiva acerca do povo brasileiro, uma vez que, conforme Agassiz, o Brasil era um país rico pela natureza, mas apresentava vários problemas que impediam o tal aclamado “progresso”, entre eles: a escravidão, o clero, a mistura de raças e a falta de uma educação voltada para todos.

Suas observações e relatos revelam que a sociedade à qual ele pertencia se diferenciava sobremaneira, ou seja, ele não encontrou no Brasil uma sociedade nos moldes das sociedades europeias e norte-americanas. Com perplexidade, apontou as características do povo brasileiro como algo que obstaculizava o desenvolvimento econômico e social na qual àquelas nações representavam para ele, o modelo de sociedade. Observava, portanto, que, para o Brasil se adaptar ao modelo burguês, muitas mudanças seriam necessárias.

Evidentemente, na condição de naturalista viajante, suas observações e críticas não tinham como alvo interferir diretamente e nem se comprometer politicamente com a sociedade brasileira. Entretanto, como representante de uma nação rica e importante no rol das que comandavam o mercado mundial, as observações e impressões ultrapassavam o puro interesse científico de um naturalista.

OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA ESTRANGEIRA COLONIZADORA DO CAPITALISMO.

Muitos foram os homens empenhados em apresentar soluções para que o Brasil superasse os obstáculos à sua modernização. Com sua visão ilustrada e atenta à realidade nacional, José Bonifácio de Andrada e Silva, por exemplo, pretendia concretizar, no Brasil, ainda nas primeiras décadas do século XIX, um projeto civilizatório nos moldes europeus.

Envolto em suas ideias da Ilustração Positivista e, diante de um país com muitas marcas coloniais, considerava ser necessário superar alguns entraves para concretizar o sonho de transformar o país nos padrões europeus. A heterogeneidade racial e cultural, a escravidão, a equivocada política indigenista e a “profunda ignorância que grassava entre brancos e negros, ricos e pobres” (Silva, 1998). Esses eram os aspectos que deveriam ser modificados no sistema de governo monarquista e centralizado.

A consciência antiescravista se ampliava desde a Independência e foi se tornando mais presente com o fortalecimento industrial das nações mais desenvolvidas que, além de pressionar a industrialização brasileira, exigia novos mercados consumidores. Uma das críticas que o Brasil recebia, principalmente na primeira metade do referido século, era a tendência mercantilista de sua economia⁸.

Dentre os países que assim viam o Brasil, estava a Inglaterra. Os ingleses, cientes da necessidade de expandir sua riqueza produzida e acumulada, precisavam encontrar mercado externo para escoar as mercadorias produzidas, resultado do notório desenvolvimento das forças produtivas. A Abertura dos Portos propiciou-lhes o envio ao Brasil dos seus produtos manufaturados e, por extensão, a compra da matéria-prima brasileira.

Tal medida adotada entre Portugal e Inglaterra ampliou o espaço para a expansão do modo de produção capitalista e fortaleceu os países ricos produtores que encontraram novos mercados consumidores nos países para além do continente europeu. Se considerarmos que sua presença representa um processo de expansão do capital, dos conhecimentos científicos que os legitimavam como países dominantes e das riquezas naturais, compreendemos por que a bordo do navio, não somente o naturalista, mas também todos os integrantes da expedição resolveram que:

[...] dessa missão científica levada avante por cidadãos de uma nação desolada pela guerra, num país onde a paz está também perturbada [...], o nosso mais ardente desejo é ver o dia em que **as nações empenhadas em comum nas estradas da ciência e do trabalho, unidas pelos laços do comércio, esclarecidas pelo sentimento de seus interesses e seus deveres cristãos**, submeterão todas as suas questões a uma arbitragem pacífica e não às decisões da violência e do sangue (Agassiz, 1938. Grifos nossos).

É explícito, na concepção de Agassiz (1938) que, naquele momento, o viajante estava preocupado com a maneira como os países poderiam e deveriam se empenhar em promover o desenvolvimento no ritmo impresso pelo capital e adequar-se às necessidades do mercado. Ao desembarcar no Rio de Janeiro, sua primeira impressão sobre as condições das ruas e a apresentação das pessoas tem como critério de análise a vida social de seu próprio país, como podemos verificar em suas palavras:

O que chama desde logo a atenção no Rio de Janeiro é a negligência e a incúria. Que contraste quando se pensa na ordem, no asseio, na regularidade das nossas grandes cidades! Ruas estreitas, infalivelmente cortadas, no centro, por uma vala onde se acumulam imundícies de todo gênero; esgotos de nenhuma espécie [...]; um aspecto de descabro geral, resultante, em parte, sem dúvida, da extrema humidade do clima; uma expressão uniforme da indolência nos transeuntes: eis o bastante para causar uma impressão singular a quem acaba de deixar a nossa população ativa e enérgica (Agassiz, 1938).

⁸ A regulamentação estabelecida e as concessões feitas às primeiras fábricas brasileiras do início do século se caracterizavam como essencialmente mercantilistas, em função dos privilégios e monopólios concedidos pelo Estado (Luz, 1978).

Agassiz tencionava que os EUA pudessem, em um futuro próximo, compartilhar da riqueza produzida e oferecida pelo Amazonas. Desde então, discutia a possibilidade de outros países, dentre eles os EUA, de se beneficiarem dessas riquezas.

Enquanto se discutiam todas essas questões, e se anteviam os tempos em que, sobre as margens do Amazonas, florescerá uma população mais ativa e vigorosa do que aquela que até agora aí tem vivido, - em que todas as nações do globo terão sua parte nessas riquezas – em que os dois continentes irmãos colaborarão um com o outro, o americano do Norte ajudando o do Sul a desenvolver os seus recursos, - em que a navegação se estenderá de Norte a Sul, tanto quanto de Leste a Oeste, conduzindo pequenos vapores até às nascentes de todos os tributários, - enquanto assim se faziam cogitações, aproximávamo-nos do fim de nossa excursão (Agassiz, 1938).

Ao se perguntar qual a melhor maneira de exploração dos recursos naturais da Amazônia, o próprio Agassiz (1938) respondeu que: “A abertura do Amazonas às nações amigas constitui, sem dúvida, o primeiro passo no bom caminho.” O naturalista aponta também que, no início do século XIX, muitos viajantes, dentre eles Alexandre de Humboldt, foram impedidos, por conta de uma política limitada e ciumenta do então governo português, de explorar substancialmente o vale amazônico “ao passo que, hoje, um naturalista viajando como ele para fins científicos, recebe a mais simpática acolhida e todos os favores possíveis da novel nação tornada independente” (Agassiz, 1938).

Embora, tenha elaborado diversas críticas gerais à sociedade brasileira, sua proposta de mudança se restringia àqueles aspectos que impediam a realização dos interesses de seu país no Brasil, ou seja, o expansionismo e o imperialismo dos Estados Unidos no século XIX. Nessa diretriz, um obstáculo que detectou e sugeriu que fosse eliminado o mais rápido possível foi o monopólio, uma vez que: “a livre concorrência é o complemento indispensável da liberdade concedida, e só é possível onde não exista monopólio” (Agassiz, 1938). Em especial, o monopólio dos transportes.

O Suíço radicado nos EUA, preocupado com as vias de transporte no interior do Brasil, para escoar a produção interna e a exploração dos designados países desenvolvidos, afirma que: “Nunca será demais repeti-lo, o monopólio dos transportes no Amazonas deve ser o mais depressa possível abolido; logo que os produtos brutos das margens do rio venham a ser submetidos a uma cultura regular, por mais imperfeita que seja, e não mais colhidos ao acaso [...]” (Agassiz, 1938).

De acordo com o próprio viajante, o desejo de compartilhar as riquezas do Amazonas com os demais países estava presente também na intenção de alguns políticos brasileiros, como Tavares Bastos. “É um dos mais notáveis entre aqueles que advogam uma política totalmente liberal nessa questão. Ele já insistiu, junto dos seus compatriotas, sobre a necessidade, mesmo no próprio interesse do país, de partilhar desse grande tesouro com o resto do mundo” (Agassiz, 1938).

Em várias oportunidades, o viajante ressaltou a necessidade da liberação de riqueza e das trocas entre os países. Seu discurso significava o empenho na tentativa de ver o Brasil adequar-se aos padrões norte-americanos e europeus de produção. Para tanto, segundo Agassiz, far-se-ia necessário que os

monopólios oferecessem lugar à livre concorrência, que a produção agrícola daqui não se perdesse e fosse submetida ao plantio e colheita regulares; além da abertura do Amazonas às demais nações.

O viajante tinha consciência do quanto a produção em larga escala e a livre concorrência proporcionavam dinamismo à sociedade capitalista. A crise econômica que assolava os países industrializados, naquele momento, necessitava de novos mercados consumidores para seus produtos industrializados e, principalmente, de matéria-prima em abundância a um custo baixo para garantir sua produção e o seu desenvolvimento.

É neste contexto que se deve entender a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e a Abertura dos Portos, ou seja, como necessidades históricas administradas em grande parte pela Inglaterra, na luta concorrencial que se desencadeava no continente europeu, com o objetivo de fortalecer, no Brasil, a estrutura da sociedade capitalista. Juntamente com a Família Real, foi necessário criar uma estrutura moderna, de forma que a Corte pudesse dar continuidade às suas atividades administrativas de Portugal e do Brasil.⁹

Contudo, a abertura dos portos não significava apenas uma necessidade da Inglaterra. Diante das mudanças significativas em termos mundiais, houve intenções do Príncipe Regente do Brasil em promover o desenvolvimento do país. A abertura dos portos colocaria o Brasil em comércio direto com países estrangeiros e, com esse objetivo, segundo Aguiar (1960), o Príncipe escreveu ao Rei de Portugal sobre suas pretensões: comerciar com as grandes potências e promover o comércio e a agricultura internos.

Que sejam admissíveis nas alfandegas do Brasil todos e quaesquer gêneros, fazendas e mercadorias transportados, em navios estrangeiros das Potencias que se conservam em paz e harmonia com a minha Real Coroa, ou em navios dos meus vassallos, pagando por entrada vinte e quatro por cento [...]: Que não só os meus vassallos mas tambem os sobredictos estrangeiros possam exportar para os Portos, que bem lhes parecer em beneficio do comercio e agricultura, que tanto deseja promover, todos e quaesquer generos e produções colonias [...]
(Aguiar, 1960).

Esse comércio, não somente ocorreria com a Inglaterra, mas também com outras nações amigas em termos diplomáticos. Segundo Luz (1978), na década de 1850,

[...] o processo de industrialização revela-se, contudo, penoso. Atribuíam-se as dificuldades à falta de capitais, os existentes aplicando-se preferencialmente a outros tipos de atividade econômica; à ausência de mão de obra capacitada, de máquinas; e ao esmorecimento que de imediato sucedia aos entusiasmos iniciais (Luz, 1978).

⁹ É neste momento que se pode observar a instalação de colégios para atender a Corte, e também, aos filhos das famílias abastadas do Brasil. Ivan Manoel analisa as mudanças que o país sofreu gradativamente no início do século XIX - desde a abertura dos portos para o mercado mundial até a disseminação da própria cultura burguesa moderna. Tanto no que diz respeito à educação do povo em geral, que teve de tomar outros rumos, como no caso da educação feminina. A oligarquia percebeu a necessidade de educar suas filhas para que se ajustassem à nova realidade. Porém, a educação seria somente um adestramento sociocultural das mulheres; que soubessem ler, escrever e conversar, bem como, conhecer um pouco além dos muros de suas casas. (Manoel, 1996).

A urgência em promover o desenvolvimento da industrialização e, por extensão, o crescimento da economia do país foi percebida também pelos viajantes. Segundo Mendes (1981), eles estavam convencidos da necessidade de o Brasil desenvolver sua economia por meio da fundação da sociedade de mineração e agricultura, subsidiada pelo Estado, imprimindo nela modernas técnicas e métodos para promover a produção mercantil.

Os viajantes também condenavam o modo de extração do ouro e consideravam ser esse um dos grandes motivos do “atraso” da agricultura brasileira. Contra a utilização do grande número de escravos enviados à mineração, sugeriam o emprego de máquinas apropriadas para aumentar a produtividade, dispensando muitos homens. Porém, ao denunciarem o “atraso”, os viajantes “não compreenderam que esta era a forma de ser do capital na colônia” (Mendes, 1981). Segundo o autor,

[...] o ‘atraso’ do Brasil, segundo os viajantes, derivava do fato de, além de ter sido uma colônia durante séculos, ser uma sociedade escravista. Para eles, este atraso se evidenciava no fato de revelar abertamente que a riqueza advinha da exploração do trabalho alheio, que o Estado era um organismo político dos senhores, que a cultura era monopólio de uma classe, que a religião era, descaradamente, um instrumento ideológico e que o ócio dos senhores era a contrapartida da atividade dos escravos (Mendes, 1981. Grifos do autor).

Desse modo, não perceberam que, tanto lá como aqui, “o capital já subordinava aos seus interesses o conjunto da vida econômica, social, política e cultural” (Mendes, 1981). O que diferenciava era que, no Brasil, o capital atuava livremente, sem a necessidade de “hipocrisia”, conforme enfatiza a autora. O olhar de Agassiz sobre o Brasil, bem como suas observações sobre o progresso brasileiro, reflete o grau de desenvolvimento capitalista do seu país. Ou seja, na condição de suíço naturalizado norte-americano, havia vivenciado, na Europa, a crise pelo excesso da designada civilização, e os EUA encontrava-se em pleno desenvolvimento das suas forças produtivas.

As categorias com as quais o viajante estrangeiro observa e, de certa forma, critica a sociedade brasileira são aquelas pelas quais se identifica o franco desenvolvimento da indústria norte-americana: o trabalho livre; a educação popular; e os elementos da democracia, principalmente a liberdade de direitos. A natureza rica e variada, segundo Agassiz (1938), não evitou que o país se defrontasse com uma série de fatores que obstaculizavam seu desenvolvimento, entre eles: a forma de trabalho, o clero, a mistura de raças, a legislação e a falta de uma educação voltada para todos.

Os meios de transporte foi outro setor sobre o qual ele fez observações e indagações. Ao realizar suas viagens ao interior do país, observou que não havia formas de transportes internos, portanto, fazia-se necessário que sua equipe estivesse sempre munida previamente de animais de condução, além de guias e homens de escolta. Vejamos o que ele aponta:

[...] a falta de meios de comunicação torna as viagens ao interior quasi impossíveis, e é o obstáculo mais sério ao progresso e à prosperidade geral [...]. O atual modo de transporte, no lombo dos burros, é lento e incomodo em alto grau; e parece que aí onde os produtos do interior têm tão subido valor, os caminhos ficariam logo pagos (Agassiz, 1938).

Era comum encontrar “uma tropa de bestas de carga, tropeiro à frente, em grupos de oito tocados cada qual por um homem” (Agassiz, 1938). Porém, “Essas tropas começam a rarear; perto do litoral, as vias-férreas e as estradas se estendem e multiplicam, tornando assim os transportes mais faceis; mas, até os últimos tempos, era o único meio de levar à cidade os produtos do interior” (Agassiz, 1938). Entretanto, não tarda em registrar também o aperfeiçoamento dos meios de transportes: “De repente, porém, a minha atenção foi desviada pela passagem de uma liteira carregada entre dois burros; é um meio de transporte que vai desaparecendo aos poucos com o aparecimento das vias de comunicação; todavia ainda está em uso para as mulheres e crianças em algumas localidades” (Agassiz, 1938).

Entretanto, o processo de aperfeiçoamento ou modernização das vias de transporte interna não transcorreria sem dificuldades, nas palavras de Agassiz (1938), a seguir:

As dificuldades da execução desse último trecho da estrada [de ferro D. Pedro II] foram enormes; e todos ficaram convencidos da impraticabilidade dos trabalhos [...]. O declive abrupto dos contra fortes da Serra, na maioria dos casos, não permitia que esta fosse contornada; tornou-se necessária a construção de túneis [...]. No decorrer dos trabalhos, sobrevieram constantes perigos e grandes dificuldades devido ao desmoronamento das rochas [...] (Agassiz, 1938).

As melhorias realizadas nas estradas facilitavam o trânsito das pessoas e principalmente das mercadorias. Isto significava para o viajante um avanço, uma vez que a economia de tempo útil, através de transportes para a sociedade moderna, significava dinheiro. Nessa diretriz, Agassiz (1938) expõe que:

Ha doze anos atraz, o único meio de se ir para o interior, partindo de Petrópolis, era uma estreita trilha de burros, esburacada, perigosa, onde uma viagem de uma centena de milhas exigia uma caminhada de dois ou tres dias. Agora, vae-se de Petrópolis a Juiz-de-Fóra de carro, do levantar ao pôr do sol, numa boa estrada de rodagem que não faz inveja a qualquer outra do mundo. A cada intervalo dez ou doze milhas, encontra-se uma muda de animais descansados em elegantes estações em forma quasi sempre de chalés suíços. Esses portos são quasi todos mantidos por colonos alemães, outrora contratados no seu país para a construção da estrada [...] (Agassiz, 1938).

Todo o desenvolvimento do transporte descrito pelo viajante ocorreu em paralelo com o desenvolvimento de outros setores do país. As instalações de linhas férreas, a partir dos anos 1850, geraram um grande impulso à cultura do café, que seguia os trilhos dos trens, que abriram espaço para o desenvolvimento da industrialização do país.

Vemos, então, que foi com o espírito do homem de sua época e com a cosmovisão dos países do Norte que Agassiz (1938) enumerou os problemas da sociedade brasileira, os aspectos nos quais ela se desenvolveu e os obstáculos que ainda persistiam para que o Brasil atingisse seu ideal de progresso. Nesse sentido, concebia a educação como uma das formas de encaminhar a nação rumo à industrialização e ao progresso nacional.

EDUCAÇÃO

Diferentemente da educação dos povos suíços e norte americanos, aos quais estava garantido o direito à educação, no Brasil, Agassiz (1938) se deparou com uma realidade diferente. Aqui as questões educacionais acompanhavam o ritmo lento das demais transformações econômicas e sociais. Apesar da Constituição de 1824 garantir “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, o Ato Adicional de 1834 eximia o Governo da União do dever de levar educação para todos.

A educação durante o período Imperial, então a cargo das províncias, era aristocrática, voltada principalmente para a elite, de acordo com Azevedo (1976). As escolas deveriam receber também os filhos das famílias pobres e crianças indígenas, cujos pais eram considerados selvagens e incapazes de educá-los, mas, pelo reduzido número de instituições escolares, não era possível atender a todos. “A escola é mantida pela província, mas a dotação do estabelecimento é pequena e o número de alunos muito reduzido” (Agassiz, 1938).

Nas observações de Agassiz (1938), tanto os pais quanto os filhos manifestavam o desejo de aprender a ler e a escrever, contudo, muitos deixavam de realizá-lo pela inexistência de escolas. O viajante aponta que, em determinado momento, ao conversar com um pai de família, ouviu o seguinte pronunciamento:

Ele acrescentou então que um dos seus filhos era muito inteligente e com certeza aprenderia depressa si tivesse recursos para mandar à escola; e como eu lhe respondesse que, no meu país, dá-se gratuitamente uma boa instrução aos filhos de todos os pobres, ele exclamou: *A! si a branca não morasse tão longe, eu lhe pedia para levar a minha filha, como criada, para lhe ensinar a ler e escrever!* (Agassiz, 1938).

Segundo Manoel (1996), a partir da segunda metade do século XIX,

[...] os ideais do liberalismo ganharam espaço dentro do próprio sistema administrativo do Estado. [No tocante à educação,] o princípio liberal defendido pelas autoridades públicas era o da completa liberação do sistema escolar, retirando do Estado as responsabilidades pela educação, transferindo-as para a iniciativa privada (Manoel, 1996).

Conforme Manoel (1996), os Relatórios, as Leis e as observações desse período demonstram a ineficiência e o abandono total da escola pública, seja pelo governo imperial ou provincial. As poucas escolas que existiam eram mantidas em condições precárias, custeadas pelo próprio professor e frequentadas apenas pelos alunos mais pobres.

Habitado a conviver com mulheres instruídas, Agassiz (1938) observava a ausência de uma vida mais ativa para elas no Brasil, a falta de encanto na vida doméstica, “sem livros, sem cultura de qualquer espécie [...] duma existência inteiramente vazia e sem objetivo” (Agassiz, 1938). Originário de um país cultural e economicamente diferente, com tristeza, analisava a alienação das mulheres em relação ao saber.

A escassez de livros nas casas em que Agassiz visitou, e o desinteresse pelas artes dos habitantes muito o impressionou: “As artes são muito desprezadas no Brasil e é medíocre o interesse que despertam. São tão raros os quadros quanto os livros nas casas brasileiras” (Agassiz, 1938). Vivia com tristeza a vida monótona, privada de prazeres que fazem o ser humano manifestar vigor e distração. O conteúdo dos livros aos quais algumas mulheres tinham acesso não passava de lições de cunho moral, trivialidades sentimentais e palavras que concordavam ou afirmavam sua inteligência limitada.

Nessa perspectiva, pode-se indicar que o estilo de vida das mulheres não requeriam livros ou qualquer outro meio cultural. Seus objetivos giravam em torno daquilo que a natureza tinha para lhes oferecer, ou seja, condições mínimas de existência. Mesmo que quisessem, enfrentavam o problema de acesso aos livros e à cultura de modo geral. Segundo o autor,

[...] o mundo dos livros lhes está fechado, pois é diminuto o número de obras portuguesas que lhes permitem ler, e menor ainda o das obras escritas em outras línguas. Pouca coisa sabem a respeito da história de seu próprio país, quase nada da de outras nações, e nem suspeitam sequer que possa haver um outro credo religioso que aquele que domina no Brasil [...] Em suma, além do círculo estreito de sua existência doméstica, nada existe para elas (Agassiz, 1938).

Em sua produção narrativa, o viajante acreditava que, ao abrir suas conferências durante a viagem a todas as pessoas, inclusive às mulheres, estaria ampliando as chances da população ter acesso ao conhecimento, visto que, costumeiramente, esses encontros previam apenas a presença da elite, dificultando a participação da população em geral.

Em visita à Escola Militar no Rio de Janeiro, observou que, como as demais escolas públicas do Estado, havia algum progresso, “porém, os velhos métodos teóricos ainda dominam; os mapas são grosseiros, não há baixos relevos nem grandes globos, nem análises químicas, nem experiências de física, nem biblioteca digna desse nome” (Agassiz, 1938).

Outra problemática ressaltada por Agassiz (1938), tanto nas faculdades como na Escola Central do Rio de Janeiro, foi a inexistência de atividades práticas nas aulas de Física, de Química, Botânica, Zoologia; os professores prendiam-se aos manuais e dificilmente estudavam os fatos concretos.

Quanto às escolas primárias, essas eram em pequeno número e somente existiam nas grandes cidades, onde era possível reunir uma quantidade razoável de alunos. Todavia, eram poucos os professores, e os meios de instrução se limitavam à escrita, leitura e cálculo. Quanto às escolas primárias, identificava alguns avanços, mas a sociedade não tinha noção da importância desse nível de educação na construção de uma nação moderna e sua posterior “civilização”. Nessa acepção, Agassiz (1938) ressalta que:

Pouco vi das escolas primárias [...]. Nos lugares em que se puderam organizar estabelecimentos desse gênero, o ensino é gratuito; infelizmente, os professores são muito pouco numerosos, a educação é limitada e bem fracos os meios de instrução. Escrita, leitura e cálculo, com tinturas o mais ligeiras possível de geografia, eis o programa dessas escolas. Observei, entretanto, em todo o Brasil, uma disposição a dar uma educação prática, uma ocupação a todas as crianças

pobres; existem, para tal fim, estabelecimentos especiais em quasi todas as cidades. É um bom sinal; denota que se dá ao trabalho, pelo menos para as classes necessitadas, o valor que lhe cabe e que se procura formar uma população obreira no país. Nessas escolas, pretos e brancos são, por assim dizer, industrialmente confundidos; **é positivo que, no Brasil, não há em absoluto antipatias de raça, quer nas classes trabalhadoras, quer na alta sociedade; vi sempre com satisfação os alunos misturados nos exercícios sem a menor distinção de raça** (Agassiz, 1938. Grifos nossos).

Segundo Agassiz (1938), o progresso nacional era em decorrência do desenvolvimento da economia interna em compasso com a economia mundial. O “progresso” intelectual era ainda um desejo, e seu avanço dependia do crescimento material das instituições de ensino, que tão somente se apresentavam como estabelecimentos locais e restritos. A ideia de progresso intelectual se constitui na adoção das “verdades” das ciências eurocêntricas e colonizadora das subjetividades dos sujeitos, reproduzindo o ideário do capitalismo, desconhecendo a própria divisão de poder entre os países, uma vez que somente alguns são ricos, e os demais, pobres e explorados.

Em função da escassez de escolas públicas, apesar da laicidade desejada pela burguesia, podemos observar que a Igreja continuou desempenhando um papel importante no setor educacional¹⁰. Segundo Manoel (1996), o internato foi o local onde as filhas das famílias abastadas eram educadas, isoladas do mundo exterior, sob a língua francesa e com o método pedagógico dos padres jesuítas, o *Ratio Studiorum*.

À Igreja, com suas escolas de caridade, para Manoel (1996), coube a responsabilidade pela educação dos filhos das famílias pobres e dos órfãos. Foram também criadas escolas externas e orfanatos, nos quais a Igreja conseguia abarcar as meninas das demais classes sociais, tornando-as mulheres cristãs.

Enfim, retiradas da vida corrente, as alunas absorviam um conjunto de normas e preceitos educativos planejados pelo centro do ultramontanismo, concretizando o projeto de formação de um alicerce religioso, sobre o qual se reconstruiria uma sociedade segundo os critérios e propostas da Igreja conservadora: uma sociedade católica, ordeira, hierarquizada, moralizada, antimoderna, antiliberal, antifeminina (Manoel, 1996).

A hegemonia da Igreja, inclusive na educação das crianças pobres, também foi denunciada por Agassiz (1938), como um dos aspectos considerados como obstáculo ao avanço da sociedade. No que diz respeito à religião, o viajante reconhecia a existência de liberdade religiosa constatando que, como em seu país, nenhuma religião era “perturbada no exercício do seu culto” (Agassiz, 1938). Entretanto, o caráter dos homens que compunham o clero era um empecilho ao progresso. Era preciso que o clero fosse composto por homens com estudo, cultos, capazes de refletir e pensar sobre a realidade, pois, na

¹⁰ Para Manoel, a proximidade entre Estado e Igreja era marcada pelo conflito entre a educação laica e a educação religiosa. No contexto do projeto liberal, a formação do cidadão deveria seguir os ditames da Constituição que “[...] tinha por objetivo, além do ensino das ciências e das letras, a formação cívica e moral conforme os pressupostos da liberal-democracia representativa. O outro com os olhos postos na eternidade, visava a formação de bons católicos que, por isso mesmo, seriam bons cidadãos, e também por isso rejeitava a moral contratual proposta pela sociedade burguesa” (Manoel, 1996).

condição de professores do povo, o trabalho educativo não poderia comprometer o desempenho educacional da população. Como citou o viajante, o clero deveria ir além das

[...] grotescas procissões de rua, carregando círios acesos e enfeites baratos. Enquanto o povo não reclamar outro gênero de instrução, irá se deprimindo e enfraquecendo [...]; não existe absolutamente no Brasil uma classe de padres trabalhadores, cultos, como os que honram as letras nos países do Velho Mundo; não há instituições de grau superior ligadas à Igreja; a ignorância do clero é geralmente universal, a sua imoralidade patente, sua influência extensa e profundamente arraigada [...]. Como quer que seja, todos os amigos do Brasil devem desejar que os seus padres atuais cedam lugar a um clero mais moralizado, inteligente e trabalhador (Agassiz, 1938).

Por ocasião de um casamento entre afro-brasileiros, Agassiz (1938) descreve, com detalhes, a rudeza e a brutalidade do padre.

O padre, um português de ar arrogante, olhar ousado, interpelou os noivos, e, com a precipitação menos respeitosa, lhes dirigiu algumas rudes palavras sobre os deveres do matrimônio, interrompendo-os varias vezes para censurar a ambos [...]. Mais com um tom de imprecação do que de prédica, ordenou-lhes que se ajoelhassem diante do altar; depois tendo dado a bênção, gritou um amen, jogou rudosamente o livro das orações sobre o altar, apagou os círios e despediu os recém-casados da mesma forma que teria expulsado um cão fora da igreja (Agassiz, 1938).

Em sua produção discursiva, considerava as festas religiosas, grotescas e ridículas, conforme é possível observar na seguinte passagem: “Vem na frente a parte religiosa do cortejo: uma longa fila de padres e membros de irmandades conduzindo tochas acêsas, pirâmides de flôres, estandartes, etc [...]. A imagem tesa, torta é grosseira é acompanhada por escudeiros à cavalo, quasi tão grotescos e ridículos” (Agassiz, 1938). Ao contrário dos padres dessa época, ele via com bons olhos os primeiros padres Jesuítas que participaram do processo de colonização, classificando-os como mensageiros da primeira civilização no Brasil e na América do Sul. “Embora marcada pela ambição e pela paixão do poder temporal, a obra dos jesuítas no Brasil tendia a estabelecer um sistema organizado de trabalho, que é lastimável não tenha sido continuado” (Agassiz, 1938).

Em nome da quantidade de terra, da fertilidade e da certeza da lucratividade com as atividades agrícolas, os jesuítas formaram centros de trabalho utilizando a força indígena e, através do trabalho e da catequese, desejavam “civilizá-los”, ou seja, impor a cultura e economia dominantes. Dessa forma, “Anexavam estabelecimentos agrícolas a todas as missões indígenas, e, sob a direção dos Padres, o selvagem aprendia um pouco de agricultura. Os jesuitas cedo se aperceberam de que as artes agrícolas deveriam ser, num país tão fértil, o grande agente civilizador” (Agassiz, 1938).

Agassiz (1938) se mostrava defensor dos jesuítas por terem ensinado o trabalho agrícola aos indígenas e proporcionado a eles o sustento necessário, o que não condiz com a realidade, uma vez que os povos originários sempre produziram e se sustentaram. Nessa perspectiva, o problema era a imposição da divisão do trabalho nos moldes da produção capitalista.

Agassiz (1938) não condenava o fato de que o trabalho desenvolvido pelos indígenas, na agricultura e nas fazendas, tenha colaborado para o enriquecimento da Companhia, “marcada pela ambição e pela paixão do poder temporal” (Agassiz, 1938). Por detrás de um trabalho de “civilização”, imposição da cultura ocidental, a partir do etnocídio dos nativos, esteve sempre presente o desejo de enriquecimento e de poder dos missionários. O trabalho “civilizatório” dos primeiros jesuítas não teve, porém, continuidade. Fica patente, nas palavras do viajante, que os nativos não se sentiam atraídos pelo trabalho agrícola.

No meio duma região que deveria estar abarrotada de produtos agrícolas, não se consegue encontrar nem leite, nem manteiga, nem queijo, nem legumes, nem frutas. Ouve-se constantemente o povo se queixar da dificuldade de obter mesmo os objetos mais comuns de consumo doméstico, quando, na realidade, cada proprietário de terras poderia produzi-los. Os distritos agrícolas são ricos e férteis, mas não há população agrícola. O índio [...] nunca se afeiçoou à terra, não tem o menor gosto pela cultura da terra (Agassiz, 1938).

Nessa acepção, a produção narrativa de Agassiz (1938) postula a preguiça e a indolência dos indígenas, termos esses que negaram práticas culturais e a forma de vida das sociedades colonizadas, ideias difundidas pelos colonizadores com o intento de justificar o genocídio e o etnocídio¹¹, assim como impor à servidão e escravidão aos povos originários. Desse modo, os povos indígenas foram descritos como povos “selvagens”, “primitivos”, “bárbaros”, e “indolentes”¹².

Cabe ressaltar que, no contexto de Agassiz (1938), os indígenas não eram mais prioridade dos religiosos como foi durante a invasão e a conquista do Brasil.

É triste que esses índios, de sentimento religioso tão vivo não contem com um serviço religioso regular. Sòmente com longos intervalos, um padre em visita de inspeção vem vê-los; mas, excetuadas essas raras ocasiões, não ha quem lhes administre o casamento e o batismo ou dê instrução religiosa, a eles e a seus filhos (Agassiz, 1938).

Silva (1998) compartilhava dessa observação, afirmando que a classe que poderia educá-los mostrava-se sem condições. “O clero que os podia consolar e conter é uma das classes mais corrompidas e desprezíveis que há, geralmente falando, no Brasil.” Quanto a essa concepção, Agassiz (1938) também indica a corrupção política dos padres:

Quando a pobre gente, no meio da qual o retém as suas funções, está na hora de votar, a campanha eleitoral representa para ele um negocio tão importante e tão grande como si se tratasse de um cabo eleitoral operando em uma vasta arena de combate de ordem muito mais elevada. Talvez mesmo que a sua satisfação seja bem maior, pois tem nas mãos todos os fins (Agassiz, 1938).

Sua perplexidade com relação aos religiosos no Brasil estava relacionada com o ideário liberal burguês clássico. A Igreja se propôs a desempenhar um papel importante, como instrumento de

¹¹ Conceitos importantes para a compreensão do processo histórico de extermínio dos indígenas no Brasil foram explicados por Clastres (2004).

¹² Para uma reflexão a respeito desse ideário, dentre outros, ver: Grupione (2004).

propagação das ideias da sociedade dominante. Embora Agassiz (1938) tivesse uma ideia positiva da Reforma, como aparece em uma das citações acima, não se tratava, evidentemente, da propagação do protestantismo, mas de entender a Igreja como um setor independente do Estado, mas a serviço da sociedade.

Além da precariedade das instituições educativas, Agassiz (1938) apontou também os problemas ocorridos no interior das famílias escravistas. Neste caso, a educação, em sua concepção, era profundamente entristecedora, pois,

Além do vício dos métodos de ensino, há também [...] a consequência do contato incessante com os criados pretos e mais ainda com os negrinhos que existem sempre em quantidade nas casas. [...], deixa-os constantemente na companhia de seus escravos, vigiados pelos mais velhos e brincando com os mais moços (Agassiz, 1938).

Agassiz (1938) não entendia porque as mães deixavam os cuidados e a educação dos filhos às criadas negras, uma vez que internalizariam seus costumes. Para o viajante, eram evidentes e perniciosos os resultados do contato com os costumes e vícios dos negros, cujas consequências funestas eram percebidas por alguns. “Os próprios brasileiros não o negam; a todo instante ouvem-se de sua parte queixas sobre a necessidade que têm de se separarem de seus filhos para mandá-los educar longe da influência perniciosa dos escravos domésticos” (Agassiz, 1938).

Quanto ao trabalho de “civilização” dos nativos, o branco pouco fazia e “se limita a iniciá-los em algumas práticas externas da religião” (Agassiz, 1938). Para o viajante, isso resultaria na degradação das duas raças, da “duplicidade da parte do índio e licenciosidade da parte do branco” (Agassiz, 1938). Da mesma forma que os portugueses exploravam o trabalho indígena, o norte-americano e os ingleses foram bastante sórdidos na exploração dos chamados “peles azuis”, porém estes jamais fizeram como os portugueses que se igualaram aos indígenas, adaptando-se inclusive aos seus costumes.

ESCRavidÃO

O viajante via o Brasil como uma nação que apresentava condições para o desenvolvimento e para se inserir no sistema capitalista mundial. Com uma natureza rica, o jovem Império cresceria muito como nação. Porém, Agassiz (1938) destacou que:

Si algum dia as faculdades morais e intelectuais do povo brasileiro se puzerem em harmonia com a maravilhosa beleza e as riquezas imensas que o país recebeu da natureza, não haverá outro país mais feliz sobre a terra. No presente há, porém, varios obstáculos ao seu progresso; obstáculos que atuam sobre o seu povo como uma enfermidade moral. Existe aí a escravidão (Agassiz, 1938).

Apesar de reconhecer os avanços do processo de abolição, Agassiz (1938) afirmava que, enquanto existisse escravidão, ele exerceria uma influência perniciosa sobre os brancos, pois essa influência desenvolveu no homem branco a ideia de que o trabalho braçal era função dos negros e,

portanto, não se sujeitariam a tamanha mediocridade. Alexis de Tocqueville (2005) também condenava o mal da escravidão, ao afirmar ser um germe maldito que se nutre de si mesmo: “a escravidão desonra o trabalho, introduz a ociosidade na sociedade e, com ela, a ignorância e o orgulho, a pobreza e o luxo”.

Para Agassiz, ao refletir sobre os possíveis meios a serem adotados para preparar os negros para a emancipação, verificou ser melhor não protelar este acontecimento. “A escravidão é destas instituições que duram milhares de anos sem ninguém se dar ao trabalho de se perguntar por que ela existe. Mas é quase impossível mantê-la depois que esta pergunta é feita” (Tocqueville, 1994).

Nas primeiras décadas do século XIX, o Brasil começou a sentir pressão exterior e interior, no sentido de abolir a escravidão. Na história da sociedade brasileira, esse fato foi de grande repercussão e que interferiu na vida política, econômica e social de todos. Porém, esse acontecimento não se desenrolou de forma simples nem rápida.

As manifestações antiescravistas da época estavam impregnadas pelo idealismo e constructos ideológicos. Influenciados pela mudança ocorrida na concepção de escravidão, na virada do século XVIII para o século XIX, os abolicionistas identificaram, na escravidão, conforme Pereira,

[...] o principal obstáculo ao desenvolvimento da civilização burguesa no Brasil. Na visão desses pensadores, só mesmo o sistema colonial, de que o país se libertara há pouco, rivalizava com a escravidão para servir de pretexto explicativo do descompasso entre a realidade do país e a fulgurante atuação dos países do Ocidente europeu. Quase todos os males de que sofria o Brasil decorriam, segundo eles, da hedionda escravidão (Pereira, 1986).

Entre os muitos problemas que Agassiz apontava na escravidão, um deles era a convivência entre homens de culturas tão distintas, principalmente tendo em vista à precariedade das instituições educacionais no Brasil. A condição de escravo, aos olhos do viajante, significava um obstáculo à própria liberdade anunciada para eles. Sua impressão acerca dessa relação demonstrava que o branco, tanto no Brasil como na Europa, considerava a raça negra como inferior, e os classificava como incapazes de pensar e de se desenvolver, ainda que vivessem livremente. Nas palavras de Agassiz (1938),

Não se podem contemplar esses corpos robustos, nós pela metade, essas fisionomias desinteligentes, sem se formular uma pergunta, a mesma que inevitavelmente se faz toda vez que a gente se encontra em presença da raça negra: ‘Que farão essas criaturas do dom precioso da liberdade?’ O único meio de pôr um termo às dúvidas que nos invadem então, é de pensar nas consequências do contacto dos negros com os brancos. Pense-se o que se quiser dos negros e da escravidão, sua pernicioso influência sobre os senhores não pode deixar dúvidas em ninguém (Agassiz, 1938).

Nos EUA, a escravidão já havia sido abolida, o que gerou consequências para outros países, inclusive para o Brasil. Disso, os escravocratas daqui tinham consciência, pois perguntado a um deles se os escravos eram alugados ou a ele pertenciam, respondeu: “- São meus, tenho mais de cem, - respondeu no seu inglês, - mas isto vai acabar em breve [...]. - Acabou no país dos senhores, e, uma vez acabada aí, está acabado em toda parte, acabou-se no Brasil” (Agassiz, 1938). Entretanto, o processo de abolição era moroso, como descreve:

Um grande número de escravos são, todos os anos, libertados pela vontade dos seus senhores; um maior número ainda se resgata pelo seu próprio dinheiro; desde muito tempo se cessou o tráfico; nessas condições é um resultado inevitável que a escravidão se extinga por si. Infelizmente isso não caminha depressa, e a instituição prossegue, sem parar, na sua obra infernal: a depravação e o enervamento tanto dos pretos como dos brancos. [...]. O problema da emancipação não é para o Brasil, como foi para o nosso país, um espantinho político. É discutido livremente e com calma em todas as classes da sociedade; pode-se, sem querer adiantar mais, predizer que não passarão muitos anos sem que a instituição desapareça, tanto o sentimento geral lhe é contrário (Agassiz, 1938).

Semelhante opinião tinha Tocqueville (2005) ao afirmar que o escravo não aprende a ser livre vivendo a escravidão. A servidão, para ele, foi um “mal inevitável”, assim, “a abolição não se deve ao fato de a escravidão ser ‘pior’ que o trabalho livre, mas porque há, na sociedade, forças que a impulsionam no sentido desta transformação” (Tocqueville, 1994). Nessa acepção, a abolição não ocorreu por questões humanitárias, respeito a outros povos ou de justiça, mas porque a história não mais pôde conservá-la.

Toda a discussão de Agassiz (1938) a respeito da escravidão enquanto obstáculo ao desenvolvimento tinha como pressuposto sua concepção de que a melhor forma de trabalho era o trabalho livre, nos moldes da organização capitalista. Outro aspecto de sua interpretação concebida também como obstáculo ao desenvolvimento do país, era a dimensão demográfica da população brasileira branca. Segundo o viajante, “logo à primeira vista se percebe quanto é urgente a necessidade duma população mais numerosa” (Agassiz, 1938). Além da maior quantidade de pessoas brancas, apontava também o fato de que os brancos, os homens livres brasileiros, estavam contaminados pelas relações escravistas:

[...] em seguida se sente a necessidade duma mais alta moralidade por parte dos brancos. [...]. Não somente a população branca é muito escassa para suprir a tarefa que tem diante de si, como essa população não é menos pobre em qualidade do que reduzida em quantidade. Ela apresenta o singular fenômeno duma raça superior recebendo o cunho duma raça inferior, duma classe civilizada adoptando os hábitos e rebaixando-se ao nível dos selvagens (Agassiz, 1938).

Diante de tais obstáculos, propunha a imigração. “Enquanto não se fizer mais densa a sua população, todos os esforços que o Brasil realiza para a sua prosperidade só darão um resultado lento e pouco eficaz” (Agassiz, 1938). Após a Proclamação da Independência, ocorreram tentativas, por parte do Imperador, de atrair imigrantes, para o país, mas, “só foi depois do ano de 1850, após a abolição efetiva do tráfico dos negros e quando se tornou possível importar mais braços da África, que os ensaios de colonização foram seriamente empreendidos com certa energia” (Agassiz, 1938). Foi a partir dessa concepção que o viajante previu que, em dias vindouros, o Brasil seria capaz de progredir:

[...] só ha um punhado de gente nesse territorio imenso. Chegará necessariamente a epoca em que a humanidade dele tomará posse, em que, nessas mesmas aguas onde só cruzamos com tres canoas em seis dias, os navios a vapor e embarcações de toda especie subirão e descerão continuamente; em que a vida e o trabalho, emfim, animarão estas margens; mas esses dias ainda não chegaram [...] (Agassiz, 1938).

A interpretação do viajante a respeito da abolição e da imigração ressoava em outros intelectuais e políticos da época. Para Silva (1998), o Brasil era composto por homens que, por sua natureza, clima e vícios coloniais, eram indolentes, preguiçosos e ignorantes. A solução estava na homogeneização em todos os sentidos: racial, cultural, legal e cívico. Este seria o caminho para se criar a identidade nacional junto com o fim da escravidão, a “[...] miscigenação era o caminho pelo qual se chegaria também à homogeneidade cultural. José Bonifácio acreditava que a mestiçagem criaria um repertório cultural comum, em que prevaleceria a superioridade branca, sendo portanto também um instrumento civilizador” (Silva, 1998).

Ao mesmo tempo em que Silva (1998) apontava o caráter de urgência ao processo de emancipação, já em 1813, propunha estimular a imigração, aumentar a quantidade de gente mais apta para fomentar o progresso. “Favorecer a emigração de gente pobre do reino, e dos estrangeiros ativos, distribuindo-lhes terras, e dando-lhes os meios necessários” (Silva, 1998).

Na época de Agassiz, já existia a tendência para o trabalho livre no Brasil, o que considerava positivo, pois, na construção da estrada de Juiz de Fora, havia contratação, feita pelo Governo, de trabalhadores alemães e portugueses e que, por se tratar de uma obra pública e importante, fosse proibida a contratação da mão de obra escrava. Em sua análise, “Esse cuidado em excluir os escravos dos trabalhos públicos revela uma tendência para a emancipação. Inspira-se na idéia de limitar pouco a pouco o trabalho servil às ocupações agrícolas, afastando os escravos das grandes cidades e suas vizinhanças” (Agassiz, 1938).

À escravidão, Agassiz (1938) contrapõe a forma de tratamento dos trabalhadores assalariados nas fazendas, quando descreve como se fazia o pagamento em uma colheita de café:

Uma vez cheios os cestos, vão mostra-los ao administrador que lhes dá uma ficha de metal onde está marcado o valor da tarefa executada. Cada qual deve uma quantidade certa de trabalho: tanto por homem, tanto por mulher, tanto por criança, e cada qual é pago do excedente que produz; o que se exige deles é verdadeiramente moderado e aqueles que não são preguiçosos podem facilmente juntar uma um pequeno pecúlio (Agassiz, 1938).

Para a formação do trabalho livre, Agassiz (1938) considerava a imigração fundamental, mas organizada e fixadora de homens na produção. De outra forma, também a imigração seria um obstáculo. Nesse sentido, ele observa que os homens do governo da época se mostravam ainda pouco preocupados com a situação dos imigrantes, e se valorizava algumas discussões que objetivavam reformar a Constituição no sentido de tratar o imigrante com base nos direitos do trabalhador livre:

[...] provocar a reforma da Constituição em todos os pontos em que coloca o estrangeiro naturalizado em situação inferior à dos brasileiros natos; em seguida, conseguir a reparação dos danos sofridos pelos imigrantes; finalmente, prestar a esses toda a assistência e informação de que precisam ao chegar ao Brasil (Agassiz, 1938).

Segundo Agassiz (1938), esse novo tratamento é o que tornaria possível o imigrante permanecer na produção e, visto como um elemento perturbador, passaria a ser um elemento que alavancaria o progresso da nação brasileira.

Como todos os países se empenham em fazer compartilhar o resto do mundo da confiança que têm em si próprios, o Brasil se deve defender contra as narrativas prejudiciais de uma população estrangeira flutuante indiferente à prosperidade da nação de que são hóspedes temporários e que se inspiram, em suas apreciações exclusivamente nos seus interesses e paixões. É absolutamente lamentável que o governo brasileiro não temo as necessárias medidas para corrigir as falsas impressões que se espalham no estrangeiro a seu respeito; é lastimável que os seus agentes diplomáticos se preocupem tão pouco em divulgar a verdade e as informações autênticas sobre as coisas de seu país (Agassiz, 1938).

Muitos homens da época desejavam o fim da escravidão, como afirma Agassiz (1938):

Si o seu poder igualasse a sua vontade, a escravidão desapareceria do império de um só golpe; si é por demais sensato para deixar de reconhecer que todas as grandes mudanças sociais devem ser progressivas, não esconde o seu horror pelo sistema (Agassiz, 1938).

Grahan (1973) descreve sobre o desejo do Imperador em abolir a escravidão e também sobre as fugas dos escravos das fazendas para as cidades, esses, orientados pelos industriais abolicionistas que, posteriormente, os empregavam nas fábricas. Esse processo impulsionou os fazendeiros a substituí-los gradativamente por braços livres.

A POPULAÇÃO BRASILEIRA E A MISTURA DE RAÇAS

Vimos, até aqui, os aspectos sociais que Agassiz identificava como obstáculos ao avanço capitalista no Brasil. O principal deles decorria das características do próprio homem brasileiro. Sem nos determos em um assunto que nos desviaria da questão principal de identificar a perspectiva pela qual Agassiz analisava a sociedade brasileira, é necessário indicar que sua concepção capitalista passava pelas teorias de superioridade racial predominantes na época. Tal concepção perpassa, portanto, toda sua análise da situação social e da solução proposta com a imigração europeia.

O historiador brasileiro Oliveira Vianna (1933), contagiado por tais teorias, considerava o branco europeu uma raça superior. Segundo ele, na região sul, foram, principalmente, os alemães e italianos (“estes dous belos typos de colonizadores”), que desbravaram aquelas terras férteis. A formação étnica do povo brasileiro foi constituída por três raças distintas, “duas raças bárbaras, a negra e a vermelha [e o branco, que], caldeiam-se profundamente, cruzam-se e recruzam-se em todos os sentidos” (Viana, 1933).

Segundo o autor, os homens de raça branca, mesmo em menor número, são encontrados em todas as regiões, porque “são eles os elementos de civilização e a força de direção da massa colonial” (Viana, 1933). Em sua perspectiva, oriundos de países europeus com uma civilização mais avançada que a América, poderiam fazer frente a novas investidas nacionais, pois eram, como expressa, “os mais ricos

do eugenismo”. Eles se encontram em maior número principalmente na Amazônia, nas planícies gaúchas e nas regiões de mineração.

São os elementos brancos superiores que invadem o interior do país, constituem a aristocracia rural, “concorrem para assegurar a esta classe coefficiente aryano e eugenístico, que tanto a distingue nessa época” (Viana, 1933). Nessa acepção, o autor, através da distribuição geográfica das três raças, que se deu, “conforme suas aptidões específicas”, garante desta forma que o branco sabia orientar a distribuição e a fixação de cada raça conforme sua aptidão para o seu melhor aproveitamento.

Assim, propugnava que, nas cidades, os senhores empregavam os negros para os serviços que exigiam menos inteligência, enquanto que os fugidios indígenas, com aptidão para remadores, eram encaminhados para este setor. Dentre as comunidades negras que viviam no Brasil, a capacidade intelectual variava muito. Alguns dos negros, quando libertos, elevavam-se socialmente, todavia nunca alcançariam a capacidade eugênica da raça branca (Viana, 1933).

De acordo com o historiador, “O negro puro nunca poderá, com efeito, assimilar completamente a cultura aryana, mesmo os seus exemplares mais elevados: a sua capacidade de civilização, a sua *civilizabilidade*, não vai além da imitação, mais ou menos perfeita, dos hábitos e costumes do homem branco” (Viana, 1933). E o indígena era ainda mais inferior que o negro, em sua concepção:

[...] em nossa sociedade, modelada á européa, o seu poder de capillaridade social, a sua *ascensionabilidade* é mesmo muito inferior á do negro [...]; mas, o índio, o caboclo puro, arrancado das suas florestas pela ferocidade dos sertanistas ou pela unção do missionario, é absolutamente incivilizavel, isto é, inteiramente refractario a qualquer influxo educativo no sentido da aryanizacao (Viana, 1933).

Agassiz (1938), muito antes de Vianna (1933), aplicava a teoria de Charles Darwin à análise da população brasileira, enquanto um aspecto favorável ou não ao desenvolvimento capitalista. Para quem as qualidades boas ou ruins são hereditárias e alguns têm mais capacidade, são mais fortes para persistir na luta pela vida, apesar de alguns seres inferiores também persistirem. Segundo o pai da teoria da evolução, Darwin (2007),

[...] em virtude do princípio tão poderoso da hereditariedade, êstes indivíduos legam aos descendentes o mesmo caráter inato nêles. Dai o nome de *seleção natural* a êste princípio de conservação ou de persistência do mais capaz. Êste princípio conduz ao aperfeiçoamento de cada criatura em relação às condições orgânicas e inorgânicas da sua existência; e, portanto, na maior parte dos casos, ao que podemos considerar como um progresso de organização. Todavia, as formas simples e inferiores persistem muito tempo quando são bem adaptadas às condições pouco complexas da sua existência (Darwin, 2007).

A superioridade de uma espécie humana sobre a outra ocorre de forma simples, “basta uma pequena modificação na conformação ou nos hábitos de uma espécie para dar-lhe superioridade sobre as demais” (Darwin, 2007). Isto se explica ao fato de que, nos países onde o nativo foi “confrontado”

com o estrangeiro, esse, na maioria das vezes, o ultrapassou e não lhe resta dúvida de que cabe o aperfeiçoamento ao indígena (Darwin, 2007).

Seguidores da teoria de Darwin, concluíram que, se as diferenças são naturais e somente os mais fortes sobrevivem, os homens de cor branca constituiriam a raça superior, uma vez que a raça inferior era formada pelos homens de cor negra. Por extensão, classificaram esses como indolentes, caprichosos, preguiçosos e incapazes, enquanto que os primeiros seriam empreendedores, disciplinados e inteligentes (Tocqueville, 2005).

Bonifácio da Silva (1998), contemporâneo de Agassiz, aderiu a esta forma de pensar quando analisa o caráter dos indígenas, além de levar em consideração o estágio do desenvolvimento produtivo e as necessidades dos povos originários:

Com efeito o homem no estado selvático, e mormente o índio bravo do Brasil, deve ser preguiçoso, porque tem poucas ou nenhuma necessidade; porque sendo vagabundo, na sua mão está arrancar-se sucessivamente em terrenos abundantes de caça ou de pesca, ou ainda mesmo de frutos silvestres, e espontâneos; porque vivendo todo o dia exposto ao tempo, não precisa de casa, e vestido cômodos, nem dos melindres no nosso luxo: porque finalmente não tem idéia de prosperidade, nem desejos de distinções, e vaidades sociais, que são as molas poderosas que podem em atividade o homem civilizado (Silva, 1998).

A proposta de Silva (1998), diferentemente da de Agassiz, é a miscigenação das raças: “Misturemos os negros com as índias, e teremos gente ativa e robusta – tirará do pai a energia, e da mãe a doçura e bom temperamento.” Para Agassiz (1938), a conseqüente convivência entre raças de culturas muito distantes entre si, como nas relações escravistas, produziu um homem incapacitado para atender às exigências do progresso. Em sua acepção, o desprezo ao trabalho, a inércia, a indolência, o desinteresse pelas coisas apregoadas como civilização, estavam impregnados no sangue da população de raças mistas, sem ideais e sem finalidade de existência.

Para Agassiz (1938), ao povo “degenerado” e “repulsivo” faltavam qualidades físicas e inteligência criadora, o que o colocava abaixo dos piores representantes da espécie original. O produto da mistura de raças, conforme afirmou, era um indivíduo sem capacidade reflexiva e sem traços de nobreza comuns àqueles que chamam de raça pura:

O resultado de ininterruptas alianças entre pessoas de sangue misturado é uma classe de indivíduos em que o tipo puro desapareceu, e com ele todas as boas qualidades físicas e morais das raças primitivas, deixando cruzados, que causam horror aos animais de sua própria espécie, entre os quais não se descobre um único que haja conservado a inteligência, a nobreza, a afetividade natural que fazem do cão de pura raça o companheiro e o animal predileto do homem civilizado (Agassiz, 1938).

Ao comparar o resultado das relações escravistas no Brasil com as de outros países, como os Estados Unidos, Agassiz (1938) aponta porque, no caso brasileiro, o amálgama de raças foi prejudicial:

A variedade de coloração testemunha, em toda sociedade em que impera a escravidão, o amálgama das raças. Mas é que no Brasil essa mistura parece ter tido sobre o desenvolvimento físico uma influência muito mais desfavorável do que nos Estados Unidos. É como si toda a

pureza do tipo houvesse sido destruída e resultasse um composto vago, sem caracter e sem expressão. Essa classe híbrida, ainda mais marcada na Amazônia por causa do elemento índio, é numerosíssima nos povoados e nas grandes plantações; o fato, tão honroso para o Brasil, do negro ter pleno e inteiro acesso a todos os privilégios do cidadão tende a aumentar antes de diminuir a sua importância numérica (Agassiz, 1938).

Quando o viajante se refere à raça pura, está se reportando não à pureza dos costumes, mas a de cor, e era difícil encontrar jovem de raça pura.

Uma coisa todavia impressiona o estrangeiro quando vê, pela primeira vez, toda essa juventude reunida, é a ausência do tipo puro e o aspecto doentio desses adolescentes; não sei si é uma consequência do clima, mas uma criança vigoroso e fortemente sadia é raro de encontrar (Agassiz, 1938).

Por ocasião da visita de Agassiz ao Colégio Pedro II, o viajante fez a seguinte observação sobre os meninos ali admitidos. “Uma única condição se exigia para a sua admissão, era que fossem de raça pura; não se recebiam negros nem mulatos” (Agassiz, 1938). Entretanto, chamou sua atenção “a ausência do tipo puro e o aspecto doentio desses adolescentes” (Agassiz, 1938). Para ele, fosse ou não consequência do clima, o fato é que raro era encontrar crianças “sadias” no Rio de Janeiro. Outro fato observado foi que, apesar das exigências anteriormente apontadas, havia a presença de alunos de todas as origens étnicas no Colégio, razão pela qual entendia que, no Brasil, não existia preconceito de cor.

O viajante observava que, no Brasil, o negro apresentava semelhantes condições de vida e trabalho do branco. No entanto, se tratava de uma pseudo vantagem dos negros em relação aos brancos. “É preciso levar em conta, si se quer fazer a mesma comparação no nosso país, que os negros estão aqui em contacto com uma raça menos enérgica e menos poderosa do que a anglo-saxônica” (Agassiz, 1938). Expressão que reflete a opinião do autor a respeito das raças, segundo a qual a raça branca brasileira seria inferior à raça europeia.

Portanto, o negro, no Brasil, facilmente se igualaria ao branco, quando não o superaria, ou seja, ele considera a raça negra pura também como superior à brasileira, por ser mista. Da mesma forma, o viajante demonstrava acreditar na superioridade do indígena de raça pura sobre os mestiços, bem como superiores também aos indígenas norte-americanos, em função de serem aqueles herdeiros diretos dos povos que fundaram as antigas civilizações do Peru e do México. “Ficamos admirados da aptidão que essas crianças manifestam pelas artes civilizadas, para as quais se mostram tão pouco habéis os nossos índios da América do Norte. [...] o olhar deles é inteligente, e afirmaram-nos que os índios de raça pura são ainda mais bem datados que os indivíduos mestiços” (Agassiz, 1938).

Os pequenos comerciantes que expunham seus produtos ao largo das ruas, segundo o viajante, apresentavam um comportamento muito distante do perfil desejado pela burguesia moderna. Agassiz observou um vendedor de flores e frutas “com seus braços de ébano cruzados sobre um cesto cheio de flores vermelhas, laranjas e bananas, está quasi dormindo, indolente demais para fazer um simples aceno

ao comprador” (Agassiz, 1938). Faltava, para o viajante, imprimir nesses homens o espírito capitalista da modernidade.

Segundo Agassiz, não havia pressa alguma no povo brasileiro, tudo era motivo de deixar os afazeres para o dia seguinte, valorizavam mais o amanhã que o hoje. O autor alertou à sua equipe que se acostumassem com isso e não perdesse a paciência, pois não seria possível mudar esse hábito nacional num dia.

Não passava pela cabeça de ninguém que pudesse haver importância em partir com a diferença de dias, semanas ou até de meses [...]. Mas esta calma imperturbável que se coloca acima das leis a que está sujeito o resto da pobre humanidade, esta ignorância de grande máxima “tempus fugit” são simplesmente exasperantes para um homem que dispõe apenas de quinze dias entre duas passagens de navio para realizar a sua viagem, e que sabe, outrossim, que o tempo é sempre curto demais para o que tem em vista fazer [...] mas um estrangeiro não pode desejar que os hábitos de um país se modifiquem de repente para lhe serem agradáveis; e **o melhor que tínhamos a fazer era nos conformar com a lentidão de movimentos, que é geral** (Agassiz, 1938. Grifos nossos).

Em várias oportunidades, Agassiz descrevia a lentidão com que o brasileiro executava uma tarefa. Na passagem seguinte, ele relata a forma como se transportava a lenha que seria usada como combustível pelo barco:

Uma pequenina canôa, em mau estado, trazendo um carregamento de lenha, se afasta da margem, arrastando-se no rio com lentidão ainda acentuada pelo fato de que, dos dois canoeiros, um se serve de uma pá quebrada e o outro de uma vara comprida [...] Quando a fragil embarcação acaba enfim de encostar ao navio, oito ou dez homens formam fila, e a lenha passa de mão em mão, hacha por hacha, contada na ocasião. Agassiz tirou o seu relógio do bolso e verificou que, em média, entram a bordo sete hachas por minuto (Agassiz, 1938).

Percebe-se aí sua perspectiva de homem “moderno”, na realidade, produtivo conforme as relações de trabalho capitalistas. Para o autor, as ferramentas de trabalho eram precárias, incompatíveis com as necessidades da sociedade moderna, e a sua forma de controle do tempo de execução de cada etapa do trabalho, semelhante a um encarregado da produção de uma fábrica.

Assim, ao analisar os comportamentos dos povos nativos, o viajante revela que sua perspectiva é a da burguesia empreendedora em termos capitalistas: “[...] os hábitos dos índios são tão pouco regulares, eles ligam tão pouca importância ao dinheiro, tendo meios para viver quase sem fazer nada, que quando se consegue contratar um deles é mais do que provável que se suma no dia seguinte” (Agassiz, 1938).

O espírito empreendedor e a necessidade de acúmulo de bens, de mercadorias ou de riquezas, própria dos capitalistas europeus e norte-americanos, não se revelavam no comportamento dos indígenas brasileiros. Para Agassiz, um indígena criado e educado por uma família que não a sua, que um dia decidisse fugir não levaria consigo roupas ou pertences. “A única coisa que se verá tentado a tirar é a canôa e o seu par de remos. Com isso um homem como ele está rico. Sente apenas uma

necessidade; é a de voltar para o mato, e nada o detem, nem o sentimento da amizade, nem a consideração do interesse” (Agassiz, 1938).

Nessa acepção, elucida-se a forma com que o povo originário foi tratado ao longo das Américas. Os tempos sociais e culturais diferentes das do homem “civilizado” não eram respeitados. E partir da visão dominante dever-se-ia obrigá-los a adotar os costumes e culturas designados de civilizatórios, ou seja, dos europeus e norte-americanos. Para tanto, no século XIX, muitos foram defensores da ideia de integrá-los à nação ou mesmo exterminá-los, conforme apontado.

Na mesma perspectiva em que analisou o indígena, Agassiz refletiu a respeito do elemento “híbrido”, o mestiço brasileiro, e ressaltou a importância da purificação da raça.

[...] ha em todos eles uma tendência constante para voltar ao tipo primitivo; isto num país em que as tres raças distintas estão em continua promiscuidade, porquanto os híbridos se misturam mais voluntariamente com uma das raças originárias do que uns com outros. Nos lugares em que existem as raças puras, é raro se encontrarem filhos provenientes da união de mameluco com mameluca, de cafuzo com cafuzo ou de mulato com mulata, ao passo que os filhos nascidos da união entre branco, negro ou índio e mulato, entre branco, negro ou índio ou mameluco, ou entre cafuzo e uma das tres raças puras formam a base dessas populações heterogêneas (Agassiz, 1938).

Nessa diretriz, o viajante enfatizou o que seria o valor negativo dos mestiços os designando de pretensa raça:

Minhas observações sobre os mestiços, na América do Sul, me convenceram de que as variedades provindas de uniões entre essas especies humanas ou **pretensas raças** diferem das proprias especies tão exactamente quanto os animais híbridos diferem das especies que os geraram. Conservam como estes a mesma **tendência** a voltar à fonte original que se observa em todas as pseudo raças ou variedades [...] (Agassiz, 1938. Grifos nossos).

Aos olhos de Agassiz, os próprios “híbridos” intencionalmente buscavam miscigenar com elementos de uma das raças puras, visando alcançar assim a superioridade racial de seus filhos. Estes, por sua vez, repetiriam esta ação na busca pela purificação racial. Ao pensar desse modo a respeito dos “mestiços”, seria de se esperar que, no caso da população branca, as ideias do viajante fossem diferentes. Entretanto, salienta que a própria origem da população branca brasileira não favorecia o dinamismo social e produtivo necessário ao progresso capitalista.

Nessa perspectiva, outro entrave ao progresso do país, segundo Agassiz, residia no fato de o Brasil ter sido colonizado por Portugal. Segundo o autor, à época dos descobrimentos, Portugal era pouco afetado pela civilização moderna. Com isso, o Brasil teria sofrido influências negativas pela falta de progresso em Portugal. Assim, o Brasil também não alcançaria o progresso.

Em varias ocasiões, tive ocasião de elogiar as instituições nacionais; nada se pode imaginar de mais liberal que a Constituição. Todas as garantias se acham nela asseguradas para o livre exercício de todos os direitos do homem. Há, comtudo, nos costume públicos, resultantes provavelmente da antiga condição social, certas particularidades que entram o progresso. Não se deve esquecer que a população branca descende quasi que exclusivamente de portugueses; ora, de todas as nações da Europa, Portugal é aquela que, na época do

descobrimto e colonização do Brasil, havia sido a menos afetada pela civilização moderna. Com efeito, as grandes migrações que transformaram a Europa na Idade Média, e a Reforma que foi a base principal da nova ordem social, quase que não atingiram Portugal (Agassiz, 1938).

Muitos dos homens, com os quais contatou no decorrer de sua viagem, eram, segundo Agassiz, insuficientemente alimentados, sofriam de febres endêmicas, viviam constantemente ameaçados pela fome, além de deixarem suas vestes molhadas até secarem no próprio corpo; quanto à água, preferiam tomá-la mesmo que fosse em alguma poça parada a caminhar alguns metros e bebê-la da nascente. A grande maioria dos males sofridos pelo povo brasileiro era em função da falta de ânimo ao trabalho, pois tudo havia em abundância na terra, era necessário somente nela trabalhar. Agassiz compreendia serem costumes e atitudes características de pessoas que não viam necessidade de mudar seu comportamento, ou mesmo, não percebiam essa possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agassiz (1938), um naturalista radicado nos Estados Unidos, atraído pela história natural do Brasil, com sua viagem ao país, teve como um dos objetivos o de observar como encontravam distribuídos os peixes de água doce nos grandes rios, além de verificar o caráter e o modo de distribuição das faunas fluviais, bem como a solução de um problema: “ - existe aí alguma fauna distinta e essa fauna teve sua origem no local mesmo em que existe?” (Agassiz, 1938). Contudo, acabou por descrever uma série de questões que produziram uma narrativa a respeito dos seguintes tópicos: as condições da educação nacional; a forma de trabalho; a mistura de raças; as características dos brasileiros; a forma de governo; e até mesmo o trabalho desempenhado pelo clero.

Nessa perspectiva, do conjunto de suas observações, emerge uma produção discursiva em que a realidade brasileira sofria com um conjunto de obstáculos que impedia a modernização do país, isto é, a inserção do país nos moldes capitalista de produção. Assim, a miscigenação racial, a indolência, a apatia e o desleixo corporal como características do homem brasileiro e o atraso educacional foram concebidos como causas do atraso produtivo, cultural, educacional e social do país.

Procuramos abordar o assunto sob a hipótese de que as críticas e ou soluções propostas por Agassiz se constituem em expressões do momento histórico, político ideológico em que se encontrava inserido. No contexto de expansão do capitalismo e do imperialismo norte-americano no século XIX, um conjunto de teorias e ideologias, tais como o positivismo, o liberalismo e as teorias raciais, que justificavam o modo de produção capitalista no contexto das novas nações. E imprimiram ao olhar do estrangeiro a ideia de superioridade europeia e norte-americana em relação aos demais países e povos.

Sua crítica e perspectiva da sociedade brasileira revelam que Agassiz, acostumado a viver em um país cujas condições de vida eram diferentes, postulava que a “desordem” da cidade e a “indolência” do

povo eram resultados do “atraso” do país. E que, portanto, não poderiam fazer parte de uma nação ideal.

Aqueles que põem em dúvida os efeitos perniciosos da mistura de raças e são levados, por uma falsa filantropia, a romper todas as barreiras colocadas entre elas, deveriam vir ao Brasil. Não lhes seria possível negar a decadência resultante dos cruzamentos que, neste país, se dão mais largamente do que em qualquer outro. Veriam que essa mistura apaga as melhores qualidades, quer do branco, quer do negro, quer do índio, e produz um tipo mestiço indescritível cuja energia física e mental se enfraqueceu. Numa época em que o novo estatuto social do negro é, para os nossos homens de Estado, uma questão vital, seria bom aproveitar a experiência de um país onde a escravidão existe, é verdade, mas onde ha mais liberalismo para com o negro do que nunca houve nos Estados Unidos. Que essa dupla lição não fique perdida! Concedamos ao negro todas as vantagens da educação; demos-lhes todas as possibilidades de sucesso que a cultura intelectual e moral dá ao homem que dela sabe aproveitar; **mas respeitemos as leis da natureza e, em nossas relações com os negros, mantenhamos no seu máximo rigor, a integridade do seu tipo original e a pureza do nosso** (Agassiz, 1938. Grifos nossos).

Esse viajante age como se fosse possível ao brasileiro ser diferente do que era. Trata-se de uma crítica de quem não viveu a história e a cultura brasileiras. O caráter dos brasileiros representava o modo como os homens produziam sua vida. Os caminhos percorridos e a história traçada pela sociedade brasileira até então, e ao considerarmos que o homem é sujeito de sua própria história, foram as condições materiais que imprimiram nesses habitantes as suas características peculiares. Logo, a maneira como Agassiz vê e analisa a sociedade brasileira é resultado da sua experiência como indivíduo pertencente a uma sociedade que desenvolveu, naquele momento, um diferente modo de produção da vida, de trabalho e de educação.

Agassiz viveu em uma época de livre concorrência, de uma pequena intervenção do Estado nas diferentes instâncias da sociedade. Desse modo, pretendia encaminhar a sociedade brasileira em direção ao progresso, espelhando-se no modelo burguês, que se apresentava como a forma ideal de sociedade. Nesse sentido, civilizar, para o viajante, significava aburguesar a nação brasileira.

Foi o momento em que a sociedade brasileira inseria-se em um contexto amplo da modernidade capitalista, e que, portanto, também deveria enquadrar-se, conforme defesa de Agassiz (1938): entre as “nações empenhadas em comum nas estradas das ciências e do trabalho” com a crescente sociedade industrial, urbana, com empenhos técnicos e científicos; dirigida pelo modelo liberal de sociedade que imprime a necessidade de educação para todos os indivíduos.

Na obra analisada neste estudo, foi possível encontrar os anseios e as expectativas de um viajante estrangeiro para o futuro da nação brasileira, sua relação com os demais países e suas impressões sobre o desenvolvimento econômico em nível mundial. No decorrer do século XIX, o Brasil defrontou-se com os problemas de modernização das relações de trabalho e a própria industrialização, bem como da modernização política, impostos pelo próprio ritmo da sociedade capitalista. E à medida que o processo avançava e o complexo mercado mundial foi incluindo outros concorrentes e muito mais competitivos

do ponto de vista da produtividade e do valor de mercadorias, o discurso educacional foi se tornando mais frequente.

É comum entre os intelectuais a ideia de que os viajantes cunharam o estereótipo de que os brasileiros, na sua grande maioria, não possuíam ânimo para o trabalho. Leite (1997) reafirma tal parâmetro, ou seja, o do trabalho produtor de mercadorias. Para ela, os viajantes

[...] foram responsáveis por uma série de estereótipos que aderiram à historiografia do século XIX, tais como: a reclusão da mulher, a consideração da mulher de “condição” como apenas a branca abastada, a brandura do trabalho escravo no Brasil, a escravidão como instituição civilizadora, a hospitalidade e a indolência do brasileiro, a imoralidade dos negros que depravava as crianças a seu cargo (Leite, 1997).

Em outro sentido, Mendes (1981) ressalta que tanto os viajantes quanto os escravocratas eram representantes de uma mesma perspectiva de sociedade:

O fato de os viajantes terem assumido, fundamentalmente, os interesses dos grandes proprietários, isto é, dos grandes produtores de mercadorias no Brasil, é encarado, por nossa historiografia, como sendo uma decorrência, por assim dizer, natural do contato permanente ‘que os viajantes mantiveram com membros da camada superior da sociedade’ que os teria levado ‘imperceptivelmente a incorporar as atitudes, opiniões e doutrinas dominantes no meio’. Ao colocar assim a questão, a historiografia mostrou não haver compreendido que o interesse do capital produtivo em expansão – defendido pelos viajantes – e o dos nossos escravocratas era, fundamentalmente, os mesmos, qual seja, o de desenvolver uma produção de mercadorias que já se encontrava integrada, desde o século XIX, ao mercado mundial (Mendes, 1981).

Entendemos, pelo que até aqui foi exposto, que o estereótipo foi cunhado não somente pelos viajantes, mas também pelos leitores e intérpretes dos escritos dos viajantes, em sua própria luta pela modernização do país. O que parece se constituir em um estereótipo pode ser um indicativo de que a sociedade brasileira se desenvolveu em termos capitalistas, com características próprias e diferentes em relação aos países designados como mais desenvolvidos.

Contudo, existia um modelo perfeito e natural de sociedade capitalista desenvolvido na Europa e na América do Norte em que os demais países deveriam se enquadrar. Assim, quaisquer costumes sociais que se desvinculassem do padrão europeu eram caracterizados como incorretos, primitivos e bárbaros por sua constituição étnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agassiz LEC (1938). *Viagem ao Brasil: (1865-1866)*. Trad. e notas de Edgar S. de Mendonça, Biblioteca Pedagógica Brasileira. Editora: Nacional, São Paulo, 95: 655p.
- Aguiar MP (1960). *A Abertura dos Portos: Cairu e os ingleses*. Salvador: Editora Progresso. 180p. (Estudos brasileiros. Série marajoara, 30).
- Azevedo F (1976). A transmissão da cultura. In: *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL. 495-759.


- Balibar E, Wallerstein I (2005). *Race, Nation, class: ambiguous identities*. London; New York: Verso Books. 310p.
- Clastres P (2004). *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify. 370p.
- Darwin C (2007). *A origem das espécies*. São Paulo: Zahar. 182p.
- Fernandes F (1972). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel. 363p.
- Grahan R (1973). *Grã-Bretanha e o início da Modernização no Brasil (1850-1914)*. Trad. Roberto Machado de Almeida. São Paulo: Ed. Brasiliense. 382p.
- Grupione LDB (2004). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: Grupione LDB; Lopes da Silva A (Orgs.). *A temática indígena na escola*. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/UNESCO. 481-526.
- Hale C (2009). As ideias políticas e sociais na América Latina, 1870-1930. In: Bethel L. *História da América Latina*. v. IV. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão. 331-414.
- Leite MLM (1997). *Livros de viagens (1803-1900)*. Rio de Janeiro: UFRJ. 264p.
- Litwack LF (1999). *Trouble in mind: black southerners in the age of Jim Crow*. New York: Vintage. 599p.
- Luz NV (1978). *A luta pela industrialização do Brasil*. Prefácio de João Cruz Costa, 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega. 224p.
- Mai LD (1999). *Boletim de Eugenia (1929-1931): um estudo sobre forças educativas no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 108p.
- Manoel IA (1996). *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP. 148p.
- Mendes EC (1981). *Os viajantes no Brasil: 1808-1822*. Dissertação (Mestrado em História Social) FFLCH da Universidade de São Paulo. 176p.
- Nogueira O (Org.) (1985). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiróz. 133p.
- Pereira LA (1986). *Limites Históricos do Pensamento Abolicionista*. Dissertação (Mestrado em História) UNESP, Assis. 260p.
- Retamar RF (1989). Algunos usos de civilización y barbárie. *Revista Mexicana de Sociología*, 51(3): 291-325.
- Ricoeur P (1990). *Interpretação e ideologias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 172p.
- Sarmiento DF (2010). *Facundo ou civilização e barbárie*. São Paulo: Cosac Naify. 505p.
- Schwantes S (1997). *Koster e Toleenare: a educação na bagagem dos viajantes*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 117p.

- Schwarch LM (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 287p.
- Silva JBA (1998). *Projetos para o Brasil*. In: Dolhnikoff M (Org.). São Paulo: Companhia das Letras. 376p.
- Stocking Júnior GW (1968). *Race, cultura and evolution*. Essays in the History of antropology. New York: The Free Press; London: Collier-Macmillan limited. 408p.
- Tocqueville A (2005). *A democracia na América*. Trad. prefácio e notas de Neil Ribeiro da Silva. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP. 560p.
- Tocqueville A (1994) *A emancipação dos escravos*. Trad. Fani Goldfarb Figueira. Campinas, São Paulo: Papirus. 139p.
- Vianna FJO (1933). *Evolução do povo brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, V(x): 328p.

O direito à educação na legislação brasileira e a judicialização da educação como garantia desse direito

Recebido em: 15/09/2020

Aceito em: 07/10/2020

 10.46420/9786588319307cap15

Valéria Lanna de Castro Santos^{1*} 

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, é também conhecida como a “Constituição Cidadã”, por trazer em seu conteúdo a implantação e defesa de vários direitos e garantias fundamentais, principalmente os ligados à cidadania. Essa preocupação com os direitos fundamentais, parece ser uma resposta dos constituintes aos 20 anos de regime militar implantado no país, período no qual os cidadãos foram, sistematicamente, privados de seus direitos.

Tal a importância desses direitos e garantias fundamentais, que alguns deles se tornaram Cláusula Pétrea - dispositivos constitucionais que não podem sofrer revogação, a fim de impedir que surjam alterações ou inovações que possam colocar em risco assuntos cruciais para a cidadania e para o Estado². A Constituição Federal, em seu art. 60, § 4º, IV, determina:

§ 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:

I - a forma federativa de Estado;

II - o voto direto, secreto, universal e periódico;

III - a separação dos Poderes;

IV - os direitos e garantias individuais.

Os direitos e garantias individuais, encontram-se dispostos no Título II da Constituição Federal de 1988, que, por sua vez, foi subdividido em cinco capítulos: Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Dos Direitos Sociais, Da Nacionalidade, Dos Direitos Políticos e Dos Partidos Políticos.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade de Uberaba (UNI-UBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

* Autor de correspondência E-mail: valerialanna@terra.com.br

² <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/290653/clausula-petrea>. Grifo nosso

Os direitos sociais, conforme art. 6º da Constituição, são a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Daremos ênfase, neste artigo, ao Direito à Educação resguardado no art. 205, do texto constitucional:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Entretanto, os direitos sociais da criança e do adolescente brasileiros enfrentaram um longo percurso na história, até chegar ao momento atual, de reconhecimento e proteção, inclusive com regulamentação através do Estatuto da criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: PERÍODOS COLONIAL E IMPERIAL

No período colonial brasileiro, crianças de até 10 anos e adolescentes de até 16 anos eram recrutados nos portos portugueses

para trabalhar como grumetes nos navios, como pajens ou servir como intermediários entre os jesuítas e os pequenos indígenas. Havia também as Órfãs do Rei, meninas com idade entre 14 e 17 anos, que eram embarcadas para as colônias a fim de suprir a falta de mulheres brancas nas possessões portuguesas. Essas crianças passaram por toda a sorte de maus tratos – físicos e psicológicos, por doenças e fome (Santos, 2009).

Essas crianças enfrentavam uma longa e exaustiva jornada de trabalho e toda uma série de abusos, sem nenhuma norma ou lei que os protegessem. A incidência de morte, por doenças ou maus tratos, era alta e os poucos que conseguiam desembarcar, na colônia, eram, em sua maioria, abandonados na rua, “engrossando o rol dos excluídos socialmente: os mendigos, doentes, marginais, que representavam uma ameaça em potencial à sociedade (Santos, 2009).

Na época do Brasil colônia, a educação ficava a cargo, principalmente, dos jesuítas, que aqui desembarcaram em 1549. Vieram quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega (Del Priore, 2009). O ensino era dirigido aos meninos e consistia em doutrinação religiosa e ensino de leitura e escrita. Também se buscava a conversão do gentio e dos índios. O objetivo do ensino era, principalmente, a catequese e seguia os preceitos do *Ratium Studiorum*, que definia os saberes a serem ensinados e as normas a serem inculcadas, além do conjunto de práticas visando a transmissão desses saberes (Vidal; Hilsdorf, 2001). Durante os 210 anos que permaneceram em solo brasileiro, até serem expulsos pelo Marques de Pombal, os Jesuítas construíram um sistema Educacional que contava com colégios desde o Ceará até Santa Catarina.

Após a expulsão dos Jesuítas, considerados pelo Marques de Pombal como os culpados por todos os males da Educação, tanto na Metrópole quanto na Colônia, foram implantadas as Reformas

Pombalinas. Inspiradas nos Ideais Iluministas, tais Reformas substituíram a metodologia eclesiástica pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica³. O Alvará de 28 de junho de 1759, trazia as medidas implantadas pelo marquês, sendo as principais delas

total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (Maciel; Neto, 2006).

Na colônia, entretanto, a implantação de tais medidas resultou apenas no esfacelamento do único sistema de ensino, a estrutura educacional jesuítica, consolidada ao longo de mais de dois séculos, que foi totalmente destruída, depois do confisco de bens e fechamento dos colégios da Ordem de Jesus na colônia. Apesar da influência do pensamento iluminista nas reformas pombalinas, não houve nelas a preocupação com os direitos do indivíduo comum: a educação era acessível a poucos privilegiados. Segundo Seco e Amaral (2002), o

iluminismo no contexto da colônia brasileira tratou-se, na verdade do engrandecimento do poder do Estado e não das liberdades individuais. Dessa forma, entender o projeto do iluminismo pombalino talvez seja a chave para ajudar a perceber a tradição reformista nas tentativas de construção de um sistema nacional de educação pública realmente voltado aos interesses públicos, que até hoje não se consolidou no Brasil.

Nas décadas seguintes e apesar da edição de vários alvarás e cartas régias posteriores em Portugal a educação no Brasil permaneceu estagnada. Em 1767, foi criada a Real Mesa Censória, que assumiu a “administração e direção dos estudos das escolas menores de Portugal e suas colônias” (Seco; Amaral, 2002), tornando possível a implementação dessas reformas na instrução. Além disso, foi instituído o “subsídio literário”, um imposto cujo objetivo era custear o ensino primário e secundário, o que possibilitou um crescimento das aulas régias, ainda que em estado precário, pois ainda havia a falta de recursos suficientes, de docentes devidamente formados e ausência de um currículo regular.

Inicia-se, nessa época, a intervenção do Estado na educação brasileira, com a intenção de instalar um novo sistema de ensino. Para isto, foi criada da figura do “Diretor Geral dos Estudos”, que tinha, entre outras funções, tentar uniformizar a educação na Colônia, fiscalizar a ação dos professores e do material didático utilizado. Mas o ensino, nesse momento, não era para todos,

A preocupação básica era de formar o perfeito nobre, simplificando os estudos, abreviando o tempo do aprendizado de latim, facilitando os estudos para o ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incluir a natureza científica e torná-los mais práticos (Seco; Amaral, 2002).

³ Maciel Neto (2006). A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003 acessado em 08/10/2020

Com a Proclamação da Independência do Brasil e a implantação da monarquia constitucional, a educação deixou de ser vista como um dever do súdito para ser entendida como direito do cidadão e dever do Estado. Segundo Carvalho, citado por Peres (2005)⁴

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império

No período imperial brasileiro, a educação da criança e do adolescente passou a ser uma preocupação da sociedade, tanto que a Constituição Imperial de 1824 determinou em seu artigo 179, XXXII que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos. De acordo com Cury (2014), “a instrução primária foi considerada um direito civil e político da nova nação. Contudo, a cidadania incluía apenas os nascidos livres, os naturalizados e os libertos. Com isso, o acesso à instrução primária pública era interdito aos escravos e índios”. A delimitação do acesso ao ensino primário e secundário fica claro no Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, de 1854, segundo o qual apenas a população livre, vacinada e não portadora de moléstias contagiosas podia se matricular nas escolas criadas pelo Ministério do Império (Schueler, 1999)⁵.

Apesar de delimitar o acesso ao ensino primário e secundário, o Regulamento de 1854 determinava que os meninos pobres, ou em estado de pobreza, com menos de 12 anos, deveriam ser matriculados em escolas públicas ou particulares, estas com subvenção do Estado. Estas crianças receberiam do Governo vestuário e material escolar e seus pais eram obrigados a garantir a sua instrução. Entretanto, a obrigatoriedade era restrita às aulas primárias. Ao fim delas, os meninos eram encaminhados para os arsenais da Marinha e de Guerra ou para oficinas particulares, onde receberiam ensinamentos de ofícios, através dos quais passariam a fazer parte da categoria de trabalhadores livres, com garantia de sustento e de trabalho. As meninas pobres sequer eram mencionadas no referido Regulamento, uma vez que a formação feminina não era considerada prioridade: a instrução feminina visava apenas à vida doméstica e, por isso, às meninas ficava reservado o ensinamento de leitura, escrita, cálculo elementar e doutrina cristã, além de aulas de bordado, costura, crochet e tricô.

Em 1870, a Decisão 275 criou um colégio específico para meninos indígenas, com o objetivo “ensaiar um melhor sistema de catequese e civilização dos indígenas”⁶, determinando as instruções para a organização, direção e regime econômico do Colégio Isabel, no vale do Rio Araguaia. Aqui também,

⁴ http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/171/1/Caderno_mod2_vol1.pdf acessado em 14/07/2015

⁵ <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004> acessado em 14/07/2015

⁶ Decisão n. 275 – Agricultura, Comércio e Obras Públicas – Em 21 de setembro de 1870. <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao6.html> e <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao7.html>. em 13/08/2015

como o ocorrido com a instrução dos meninos pobres, o ensino foi dividido em duas partes, o primário e o profissional, além da divisão entre meninos e meninas. A instrução primária era composta pelo ensino das primeiras letras, doutrina cristã e música. A instrução profissional, para os meninos, consistia no ensino de ofícios de ferreiro e carpinteiro – voltados especialmente à construção naval – e prática da agricultura, limitada ao preparo da terra, uso de instrumentos e cultivo de plantas habituais aos indígenas. Para as meninas, além do ensino primário, cabia o aprendizado de trabalhos de agulha e tear. O fim principal da educação era habilitar as crianças para serem, no futuro, intermediários junto às tribos de origem, levando a elas os hábitos sociais. Neste colégio, a educação podia ser estendida aos adultos, desde que os mesmos mostrassem aptidão para aprender, reconhecida pelo diretor do estabelecimento.

Em 1871, foi assinada a Lei do Ventre Livre, que determinava que os filhos de escravas, a partir da data de promulgação da lei, nasciam na condição de libertos, além de ditar como estas crianças deveriam ser tratadas pelos proprietários e pelo Estado, inclusive em relação à educação dos libertos cedidos ou abandonados, que ficaria a cargo de associações criadas pelo Governo, casas de expostos ou pessoas autorizadas pelos Juízes de Órfãos.

Estes três documentos com o poder de lei, com poucos anos de diferença entre si, o Regulamento de 1854, a Decisão de 1870 e a Lei do Ventre Livre de 1871, demonstram como era vista a Educação nos anos finais do Império. O público alvo principal eram os meninos livres, os filhos da elite, saudáveis e com oportunidade de continuar seus estudos até a Universidade, os privilegiados das classes senhoriais destinados a exercer, segundo Schueler (1999) “as atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos e a direção do Estado”. À maioria da população livre e pobre, restava o “privilegio” de exercer o trabalho manual na sociedade. Apesar disso, houve neste período, a preocupação com a educação daqueles considerados excluídos: as crianças negras libertas, as pobres ou em condição de fragilidade social, as indígenas e as meninas. Ainda que a intenção não tenha sido dar a elas a opção de crescimento social ou a ascensão à condição de cidadão, ao voltar o foco para a profissionalização dessas crianças, deu-se a elas o direito à educação, pela primeira vez firmado na legislação do país.

PRIMEIRA REPÚBLICA

A proclamação da República, em 1889, foi, segundo Cury (2014) um tempo de expectativas promissoras, onde os Estados, tornados membros federativos, podiam exercer sua autonomia legislativa. Com isso, a Constituição de 1891 manteve o federalismo educacional e deixou a cargo dos Estados autônomos declarar ou não a gratuidade (não determinada constitucionalmente) e a obrigatoriedade do ensino primário.

Apesar de o período imperial ter sido fraco em termos de legislação voltada para a infância e a juventude, a República Velha, entre 1889 e 1930, foi plena em preocupações com a criança, o adolescente e sua proteção, provocando inúmeras discussões sobre o tema. Nesse período, prevaleceu a ideia de que a educação para o trabalho e a recuperação através do trabalho deveriam substituir a punição das crianças abandonadas ou em risco (Santos, 2009).

O governo federal republicano pôs em prática diversas reformas no campo da educação, voltadas, principalmente, para os hoje chamados de Ensino Médio e Ensino Superior. A Constituição de 1891 declarou a laicidade do ensino público⁷ e a competência do Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior e criar escolas de ensino superior e secundário, assim como prover a instrução secundária no Distrito Federal⁸.

Várias reformas educacionais foram realizadas neste período, todas elas, “de algum modo, preocupadas em organizar o ensino secundário” (Palma Filho, 2010).

O Decreto N. 981, de 8 de novembro de 1890, mais conhecido como Reforma Benjamin Constant, aprovou o regulamento da instrução primária e secundária no Distrito Federal. Segundo Palma Filho, a reforma tinha como “princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária”. O sistema escolar passou a ser organizado em escola primária (com dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e 2º grau para crianças de 13 a 15 anos), escola secundária, com duração de 7 anos e ensino superior reestruturado: politécnico, de direito, de medicina e militar (Palma Filho, 2010).

A Reforma de Epitácio Pessoa foi composta por dois documentos. O primeiro deles, o decreto n. 3.890, de 1 de janeiro de 1901, tratava da organização, composição e funcionamento das instituições federais de ensino superior e secundário, e daquelas fundadas por particulares e pelos Estados (Vieira, 2009). Já o segundo documento, decreto 3914, de 26 de janeiro de 1901, tratava do regulamento do Ginásio Nacional, determinando o programa de ensino, a forma de admissão, disciplina, frequência, corpo docente e auxiliares e pessoal administrativo, entre outras determinações. Segundo Palma Filho (2010) esta reforma, “na prática, assumia que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época”.

A Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, também era composta de 2 documentos: o Decreto 8.659, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, e o Decreto 8660, que aprovava o regulamento do Colégio Pedro II. Para Palma (2010), os principais destaques da reforma foram a não obrigatoriedade de frequência, a abolição dos diplomas e a criação de “exames de admissão às Faculdades (uma espécie

⁷ Art. 72, § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. (Redação dada pela Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926)

⁸ Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

de vestibular), realizados nas próprias instituições de ingresso dos candidatos”. Já para Vieira (2009), citando Freire, as principais características dessa Reforma foram “a “desoficialização” e a “descentralização do ensino”.

A Reforma Carlos Maximiliano foi implantada em 1915, coincidindo com o período da 1ª Guerra Mundial. Esta reforma buscou reorganizar o ensino secundário e superior na República e permaneceu vigente por cerca de 10 anos (Vieira, 1901), esta reforma manteve a concepção do ensino secundário como preparatório para o ensino superior, o que não poderia ser diferente de acordo com Palma (2010), “pois em um país com maioria de analfabetos, sem acesso ao ensino primário, era natural que a minoria que conseguisse chegar ao ensino secundário o fizesse com o objetivo de prosseguir seus estudos e alcançar o ensino superior”.

Em 1925, foi implantada a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, Decreto 16.782-A⁹, que estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizou o Departamento Nacional do Ensino e reformou o ensino secundário e o superior. No art. 24, o decreto determina um consórcio entre a União e os Estados, com o objetivo de animar e promover a difusão do ensino primário nos Estados, estabelecendo e mantendo as escolas do referido ensino nos respectivos territórios. Os artigos 26 e 27 indicavam a busca em atender à demanda da sociedade, uma vez que a criação de escolas deveria obedecer às necessidades urgentes da população, voltadas para a faixa escolar de 8 a 11 anos e a possibilidade de criação de escolas noturnas para adultos. Em relação ao ensino secundário, a Reforma o tornou mais regular, com a duração de 6 anos. Esta foi, talvez, a primeira reforma a trazer à luz a questão da inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais, com a determinação de estabelecimentos especializados no ensino profissional para cegos (Instituto Benjamin Constant) e surdos-mudos (Instituto dos Surdos-Mudos), além da Escola 15 de Novembro para menores abandonados do sexo masculino.

Para Vieira (2009)

As iniciativas da Primeira República nem sempre correspondem a um conjunto orgânico de medidas, mas, antes, a decretos elaborados com o intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino. Como a República mantém a responsabilidade do governo central relativa ao ensino superior e à instrução primária e secundária no Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro), o impacto dessas reformas sobre os estados é relativo, sobre eles exercendo efeitos indiretos.

Já para Palma Filho (2010), apesar da

descentralização da educação, mantida pela república, voltada para os setores populares e criada pelo ato adicional de 1834, apenas, alguns estados brasileiros conseguiram realizar algum progresso em relação à educação primária da população. De fato, cresceu a matrícula neste nível de ensino. De acordo com os dados apresentados por Leôncio Basbaum, em 1989, a

9

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104707/1925_Decreto%2016782A_13%20de%20janeiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 10/08/2015

matrícula geral de alunos correspondia a 12% da população em idade escolar, em 1930, esse percentual subia para 30%.

Mesmo no terreno da expansão quantitativa das oportunidades educacionais, o esforço feito na Primeira República não foi suficiente para compensar o crescimento da população em idade escolar. Embora entre 1900 e 1920 tenha havido um crescimento significativo da população que sabe ler e escrever, que saltou de 3.380.451 para 6.155.567, o percentual dos que não sabiam ler e escrever permaneceu o mesmo, ou seja, 65%, passando de 6.348.869 em 1900 para 11.401.715.

Era Vargas

A Era Vargas se estendeu de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Na área da educação, se caracterizou por duas reformas mais importantes: a Reforma Francisco Campos, de 1931 e a Reforma Gustavo Capanema, também conhecida por Leis Orgânicas do Ensino, de 1942.

A Reforma Francisco Campos foi implementada através de diversos decretos, ao longo dos anos de 1931 e 1932, que se referiam, principalmente, ao ensino superior e secundário. Estes decretos dispunham sobre a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850/31), a organização do Ensino Superior (Decreto 19.851/31), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852/31), medidas relativas ao ensino secundário (Decreto 19.890/31), o ensino comercial e a regulamentação da profissão de contador (Decreto 20.158/31) e, também, sobre disposições adicionais acerca do ensino secundário (Decreto 21.241/32).

Trataremos da Reforma Capanema posteriormente, a fim de preservar a ordem cronológica das normas.

Ainda nesse período, foi promulgada a Constituição de 1934, que trazia “idéias inovadoras sobre a educação pública, registrando avanços em relação à anterior” (Vieira, 2009). Além de manter a estrutura já existente no sistema educacional, delegou privativamente à União o poder de “traçar as diretrizes da educação nacional”, de “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”, além de “organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos”, “manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário e “exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções”. A Carta dispõe que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos”, devendo estes garanti-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, possibilitando eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação a fim de desenvolver a consciência da solidariedade humana¹⁰. “A Constituição de 1934 incorporou os direitos sociais aos direitos dos cidadãos” (Souza; Santana, 2010).

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm

Já a Constituição de 1937, outorgada pelo Presidente Getúlio Vargas, caracterizou-se por um forte retrocesso no campo da Educação. Segundo Cury (2014), “com o golpe de Estado de 1937 e sua Constituição outorgada, o Estado passou, oficialmente, a ter um papel subsidiário com relação à educação e o papel proeminente coube à família e ao ensino privado, mesmo declarando o ensino primário gratuito e obrigatório”.

Em 1942, a reforma intentada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, foi implementada através de quatro decretos-lei que traziam orientações para o ensino industrial, o ensino secundário, o ensino comercial, o primário, o normal e o agrícola: os Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e o Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

Regime Liberal Populista

Entre os dois períodos de Governo de Vargas, houve um período de democracia populista, contexto no qual foi promulgada a Constituição de 1946 que, além de recuperar liberdades e direitos suprimidos em 1937, trouxe avanços para a Educação (Vieira, 2009). Em 1946, foram publicados 4 decretos-lei que organizaram o ensino primário, o ensino normal e o ensino agrícola, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. O Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946¹¹, organizou o ensino primário a nível nacional e trouxe a inovação do ensino primário supletivo, destinado a adolescentes a partir de 13 anos e adultos, com duração de 2 anos, o que “foi fundamental para a diminuição das taxas de analfabetismo ao longo das décadas de 40 e 50 do século XX” (Palma Filho, 2010). O Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino normal, dando a ele o caráter de formador do pessoal docente e de habilitar administradores necessários às escolas primárias, além de desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Palma Filho, 2010). Os outros decretos do período foram os Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, criaram o SENAC e o Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

A Carta Magna de 1946, em seu art. 5º, XV, d, definiu como competência da União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda que os debates sobre o tema tivessem se iniciado logo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação só foi promulgada em 1961. Segundo Palma Filho (2010),

¹¹ <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>, acessado em 12/08/2015

... do ponto de vista da estrutura e da organização do ensino, as alterações não foram significativas. A lei que levou treze anos para ser aprovada já nascia velha, pois não dava conta das muitas transformações pelas quais passara o país, principalmente, a partir do final da II Guerra Mundial. O Brasil dos anos 1960 é urbano e em acelerado processo de industrialização. Os 50 anos em 5 de JK, principalmente com a transferência do centro político do país para o planalto central e a instalação da indústria automobilística no ABC paulista, colocavam novas exigências para o setor educacional, que a nova lei da educação não levava em conta.

Regime Militar

Em 1964, os militares tomaram o poder, dando início a um período ditatorial que duraria 21 anos. Foi um período conturbado para a educação, com invasão de universidades, decretação de ilegalidade da UNE, fim dos Centros Acadêmicos, demissão, afastamento, prisão e até exílio de professores em universidades e também de alunos. Para Palma Filho (2010), alguns dos principais atos para a educação, neste período foram a criação do Projeto Rondon¹², o acordo MEC/USAID¹³, a promulgação da Lei Federal nº 5.370, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 15 de dezembro de 1967 e do Decreto-Lei 252, que determinou a reforma universitária e a criação da estrutura dos departamentos.

A Constituição de 1967, segundo Cury (2014) “ampliou a educação obrigatória para 8 anos, mas, ao mesmo tempo, retirou a vinculação obrigatória do percentual dos impostos para a educação”. Com isto, houve uma grande queda nos recursos destinados à educação, arrocho salarial dos professores e censura nos currículos, além de aumento nos índices de evasão e de repetência, principalmente entre as populações urbanas das periferias (Cury, 2014). Em 1971 foi promulgada a Lei 5692, fixando as diretrizes e bases da educação de Iº e IIº graus que, entre outras coisas, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos; uniu o ensino primário ao antigo curso ginásial, eliminando o exame de admissão, com a denominação de ensino de 1º grau. O ensino médio também teve sua denominação mudada para ensino de 2º grau, passando a ser profissionalizante. A profissionalização do ensino de IIº tinha por objetivo encaminhar o estudante diretamente ao mercado de trabalho, na tentativa de diminuir a pressão no ensino superior, cuja demanda da sociedade em número de candidatos, sobrepunha em muito a oferta de vagas¹⁴. A profissionalização do ensino de IIº grau redundou em um grande fracasso e, em 1982, a Lei 7044 acabou com a compulsoriedade do ensino profissionalizante de IIº grau.

Nova República

¹² Sobre o Projeto Rondon, <https://projettorondon.defesa.gov.br/portal/>, acessado em 08/10/2020.

¹³ Sobre os acordos MEC-USAID, <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>, acessado em 08/10/2020.

¹⁴ “No período 1964-1968 o número de candidatos às escolas superiores cresceu 120%, taxa superior à elevação do número de vagas que foi de 56% no mesmo período”. Como consequência, segundo ainda Cunha (1991) (“o número de excedentes das escolas superiores nessa época (isto é, o número de inscritos que superava o número de vagas) cresceu 212% entre 1964 e 1968.” (Palma Filho, 2010).

Em 1985, teve fim a era dos militares e a volta da democracia se deu de forma pacífica, atendendo aos clamores da sociedade. Em 1988 foi promulgada a nova Constituição brasileira, denominada de Constituição Cidadã, por trazer em seu texto vários aspectos que garantem o acesso à cidadania, protegendo os direitos do cidadão, tão duramente atingidos no período militar. No campo da educação, a Constituição de 1988 é a que traz um rol mais extenso de direitos e garantias para o cidadão. Segundo Cury (2014)

a nova Carta Magna “reconheceu o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), assim como um direito do cidadão e dever do Estado (art.205). e , por essa razão, estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e planos, de modo a dar substância a esse direito.

Para Vieira (2009), a Constituição de 88

propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Outras conquistas asseguradas são: a educação como direito público subjetivo, o princípio da gestão democrática do ensino público e a extensão do dever do Estado no provimento de serviços diversos, tais como: creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, oferta de ensino noturno regular e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências.

Em 1996, é promulgada a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que “incorpora e detalha os princípios, fins e deveres definidos pela Constituição de 1988” (Vieira, 2009). A Lei dispõe sobre a organização da educação nacional em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Além de trazer orientações sobre o ensino indígena e à distância.

Outra lei infraconstitucional que trouxe bastante impacto no campo educacional foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Segundo Ximenes (2011), “o ECA veio reafirmar o direito à educação de crianças e adolescentes na forma estabelecida na Constituição Federal de 1988”, dispondo que a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária é dever prioritário da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar (art. 4º).

O Estatuto determina que

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

E dispõe, ainda, que é dever do Estado garantir à criança e ao adolescente, entre outros direitos, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, além de determinar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

De acordo com Ximenes (2011), uma das grandes mudanças ocasionadas pelo ECA no campo da educação foi que

o estudante (sujeito de direito) ganha o direito ao respeito por parte dos educadores. Na verdade, mais que meros destinatários, as crianças e adolescentes passam a ser sujeitos da comunidade escolar, com direito a contestar critérios avaliativos e a recorrer a instância avaliativas superiores e a participar e atuar politicamente em entidades estudantis livres e autônomas (ECA, art.53).

OS DIREITOS FUNDAMENTAIS – DIMENSÕES

Em todo o exposto anteriormente, vimos como a questão dos direitos fundamentais permeia a história da educação no Brasil.

De acordo com Diógenes Junior (2012)¹⁵, “os direitos fundamentais não surgiram simultaneamente, mas aos poucos, em consonância com a demanda de cada época, motivo pelo quais os estudiosos costumam dividi-los em dimensões, conforme sua ingerência nas constituições”. Estes direitos são divididos em dimensões, também chamados de gerações, sendo que “cada direito de cada geração se interage com os das outras e, nesse processo, dá-se à compreensão” (Mendes et al., 2008)

Data mais ou menos do período compreendido entre séculos XVII e XVIII, o surgimento da primeira dimensão dos direitos fundamentais. Embalados no contexto iluminista e jusnaturalista, esses direitos pretendiam, sobretudo, fixar uma esfera de autonomia pessoal refratária às expansões do Poder (Mendes et al., 2008)¹⁶. Estes são os direitos que se referem às liberdades individuais e não havia, neste momento, a preocupação com as desigualdades sociais, o homem era considerado individualmente. Os direitos de liberdade, direitos civis e políticos, foram os primeiros a constar formalmente do instrumento normativo constitucional. Estavam inclusos nesta Dimensão, os direitos à vida, segurança, propriedade, igualdade formal perante a lei, liberdades de expressões coletivas.

¹⁵ http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750 acessado em 13/08/2015

No final do século XIX, em resposta a reivindicações da sociedade, surgiram os direitos de segunda Dimensão. De acordo com Mendes et al. (2008),

o descaso com os problemas sociais associado às pressões decorrentes da industrialização em marcha, o impacto do crescimento demográfico e o agravamento das disparidades no interior da sociedade, geraram reivindicações e impuseram ao Estado um papel ativo na realização da justiça social.

Os direitos de segunda Dimensão são os chamados direitos sociais, por se ligarem a reivindicações de justiça social. É a dimensão dos direitos econômicos, sociais e culturais que, ao contrário dos direitos da primeira Dimensão, que limitavam o poder do Estado, têm por objetivo obrigar o Estado a atuar no sentido de satisfazer as necessidades da coletividade. Os direitos da segunda Dimensão se relacionam “com as liberdades positivas, reais ou concretas e asseguram o princípio da igualdade material entre o ser humano” (Diógenes Júnior, 2012). Neles se exige do estado a prestação de políticas públicas, tratando-se, portanto de direitos positivos, impondo ao Estado uma obrigação de fazer, correspondendo aos direitos à saúde, educação, trabalho, habitação, previdência social, assistência social, entre outros (Diógenes Júnior, 2012).

De acordo com Mendes (Mendes et al., 2008), “os direitos chamados de terceira geração peculiarizam-se pela titulariedade difusa ou coletiva, uma vez que são concebidos para a proteção não do homem isoladamente, mas de coletividades, grupos”. Ou seja, esta dimensão de direitos fundamentais não busca proteger interesses individuais e sim o interesse da coletividade, da sociedade, como um todo, “das gerações humanas, presentes e futuras” (Diógenes Júnior, 2012). São da 3ª dimensão os direitos ligados ao desenvolvimento ou progresso, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, direito de comunicação, de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e direito à paz.

Segundo Diógenes Junior (2012), alguns doutrinadores defendem a existência de direitos de 4ª e de 5ª dimensões. Os direitos da 4ª Dimensão seriam aqueles relacionados à engenharia genética, na visão de Bobbio (*apud* Diógenes Junior, 2012) ou aqueles “com aspecto introduzido pela globalização política, relacionados à democracia, à informação e ao pluralismo”, conforme Bonavides (*apud* Diógenes Filho, 2012). Já os direitos de 5ª dimensão, defendidos por alguns autores, entre eles Bonavides, citado por Diógenes Júnior (2012), seriam os direitos ligados à paz. Raquel Honisko (*apud* Diógenes Júnior, 2012) ressalta que:

...em recentes debates científicos (IX Congresso Ibero-Americano e VII Simpósio Nacional de Direito Constitucional, realizados em Curitiba/PR, em novembro de 2006, bem como II Congresso Latino-Americano de Estudos Constitucionais, realizado em Fortaleza/CE, em abril de 2008), Bonavides fez expressa menção à possibilidade concreta de se falar, atualmente, em uma *quinta* geração de direitos fundamentais, onde, em face dos últimos acontecimentos (como, por exemplo, o atentado terrorista de “11 de Setembro”, em solo norte-americano), exsurgiria legítimo falar de um *direito à paz*. Embora em sua doutrina esse direito tenha sido alojado na esfera dos direitos de terceira dimensão, o ilustre jurista, frente ao insistente rumor

de guerra que assola a humanidade, decidiu dar lugar de destaque à *paç* no âmbito da proteção dos direitos fundamentais.

Diógenes Junior (2012) considera a divisão das “gerações ou dimensões dos direitos fundamentais um método meramente acadêmico, uma vez que os direitos dos seres humanos não devem ser divididos em gerações ou dimensões estanques, retratando apenas a valorização de determinados direitos em momentos históricos distintos”. Considerando que a humanidade e a sociedade não são estáticas, continuam a evoluir e mudar, novos direitos fundamentais, e novas dimensões deles, podem surgir, atendendo às demandas sociais.

A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

A partir da consolidação do Direito à Educação como direito social, o primeiro citado no artigo 6º da Constituição Federal, direito de todos e dever do estado e da família¹⁷, tomou força a Judicialização da Educação, fenômeno jurídico que visa a proteção e garantia de efetivação desses direitos. Segundo Cury e Ferreira (2009), “a judicialização da educação”, ... significa a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprirem as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas”.

Vimos que o direito à Educação é um direito de segunda dimensão, um direito social, que obriga o Estado a uma prestação positiva, uma obrigação de fazer. O art. 208 §1º da Constituição Federal, considera que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, ou seja, ele é “oponível ao Estado, não tendo este, nenhuma possibilidade de negar solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente” (Oliveira, 1999). Dessa forma, sempre que o Estado não oferecer o ensino obrigatório e gratuito, ou oferece-lo de forma irregular, a autoridade competente será responsabilizada por esta não prestação do serviço educacional.¹⁸ Para Cury e Ferreira (2009) “fica evidente que, se o Poder Público como Poder Executivo não cumpre com sua obrigação, poderá o interessado acionar o Poder Judiciário, visando a sua responsabilização”.

Silveira (2011) afirma que “se os direitos são reconhecidos por um ordenamento jurídico, torna-se imprescindível que haja a possibilidade de fazer com que o Poder Público cumpra com seus deveres em caso de omissão ou ação irregular”. Para garantir ao cidadão que tem seus direitos negados o poder de acionar ao Poder Judiciário, a atual Constituição trouxe uma inovação que é “a previsão dos mecanismos capazes de garantir os direitos anteriormente enunciados, estes sim, verdadeira novidade. São eles o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública” (Oliveira, 1999). Esses mecanismos, também conhecidos como Remédios Jurídicos ou Constitucionais, permitem

¹⁷ Art. 6º, Constituição Federal, 1988

¹⁸ Art. 208, §2º, Constituição Federal, 1988

ao cidadão que tem seus direitos negados ou mal ofertados, provocar o Poder Judiciário em busca do restabelecimento desses direitos e da responsabilização da autoridade que os negou.

O Mandado de Segurança encontra-se estabelecido no artigo 5º, LXIX e LXX, e é usado na defesa de direitos líquidos e certos, que não sejam os de locomoção, contra atos ou omissão abusiva do Poder Público, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público. Segundo (Mendes et al., 2008),

Pela própria definição constitucional, o mandado de segurança tem utilização ampla, abrangente de todo e qualquer direito subjetivo público sem proteção específica, desde que se logre caracterizar a liquidez e certeza do direito, materializada na inquestionabilidade de sua existência, na precisa definição de sua extensão e aptidão para o exercício no momento da impetração

Já o Mandado de Injunção¹⁹, é um instituto processual a ser utilizado sempre que a falta de regulamentação torne inviável o exercício de direitos e liberdades constitucionais, assim como das prerrogativas relacionadas à nacionalidade, soberania e cidadania. Volney Zamenhof de Oliveira Silva, citado por (Oliveira, 1999), conclui que

o mandado de Injunção é um instituto que tem por fim antecipar a regulamentação de determinadas diretrizes esparsamente consagradas pela norma constitucional, solicitadas judicialmente por necessidade concreta desde que seja indispensável ao pleno exercício de direitos e liberdades previstas na Lei Maior, especialmente aqueles atinentes às prerrogativas imanentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania.

O terceiro dos Remédios Constitucionais citados na Carta Magna²⁰, é a Ação Civil Pública, instrumento de defesa do interesse geral²¹, que se destina à defesa dos interesses difusos e coletivos relativos ao patrimônio público e social, ao meio ambiente, ao consumidor, entre outros. Segundo o art. 5º da Lei 7347/85, tem legitimidade ativa para propor a Ação Civil Pública o Ministério Público, União, Estado, Município, empresas públicas, fundações, sociedades de economia mista e associações.²² Silveira (2011), citando Arantes (2007), afirma que “a criação da Ação Civil Pública, em 1985, é um marco fundamental na transformação do ordenamento jurídico brasileiro, com o reconhecimento da existência de direitos difusos e coletivos e com um processo judicial para a representação desses direitos”.

Tendo o Direito à Educação sido posto na Constituição como direito fundamental e com a explicitação dos mecanismos que podem ser usados para efetivação de sua garantia, o fenômeno da Judicialização da Educação tem ganhado força. Diversos levantamentos têm sido feitos por estudiosos do assunto, como Cury e Ferreira (2009) e Oliveira (1999), entre outros, que trazem relatos de ações impetradas em defesa do Direito à Educação, geralmente ligadas à oferta insuficiente ou inexistente de vagas em escolas e creches, a oferta e qualidade da merenda escolar, transporte escolar, inadequação de

¹⁹ Art. 5º, LXXI, Constituição Federal, 1988

²⁰ Art. 129, III, Constituição Federal/88

²¹ Mendes, Coelho, & Branco, 2008

²² Lei 7347/85 in http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L7347orig.htm

prédios escolares, superlotação de salas de aula, falta de oferta de vagas para alunos portadores de necessidades especiais e diversas outras situações que ocorrem no universo escolar e podem ser consideradas como agressão ao Direito à Educação. De acordo com Cury e Ferreira (2009),

Os índices de escolaridade aumentaram significativamente, demonstrando que, após o novo comando constitucional, está ocorrendo a efetiva matrícula das crianças no ensino obrigatório, cumprindo-se a determinação legal. Diante dessa nova realidade e dos conflitos e problemas oriundos dessa relação, fica evidente que a intervenção judicial não mais se limita a questões como a responsabilidade civil dos educadores ou criminal dos pais ou responsáveis. Novos questionamentos relacionados à educação são levados diariamente ao Poder Judiciário, que passou a ter uma relação mais direta, com uma visão mais social e técnica dos problemas afetos à educação.

Uma das críticas que se faz à crescente judicialização da Educação, é a invasão do Poder Judiciário no âmbito do Poder Executivo, interferindo em assuntos que competem a este. Para responder a esse questionamento, Cury e Ferreira (2009) citam o Desembargador Roberto Vallim Bellochi que, em um acórdão²³, declarou

é função essencial do Poder Judiciário, por intermédio da atividade jurisdicional, reconhecer os direitos subjetivos dos jurisdicionados e lhes conceder tutela útil e efetiva. Em outras palavras, o respeito aos direitos subjetivos dos cidadãos legitima o Poder Judiciário a imposição de comandos a todos aqueles, incluindo o Estado, que vierem a molestá-los.

Outra crítica, posta por Barroso (2008), diz respeito ao risco “para a legitimidade democrática”. Apesar dos membros do Poder Judiciário – juízes, desembargadores e ministros – não serem agentes públicos eleitos, eles “desempenham um poder político, inclusive o de invalidar atos dos outros dois Poderes”. Segundo o autor, existem duas justificativas para explicar a legitimidade do Poder Judiciário para invalidar atos dos outros poderes: uma de natureza normativa e outra filosófica. O fundamento normativo decorre

do fato de que a Constituição brasileira atribui expressamente esse poder ao Judiciário e, especialmente, ao Supremo Tribunal Federal. A maior parte dos Estados democráticos reserva uma parcela de poder político para ser exercida por agentes públicos que não são recrutados pela via eleitoral, e cuja atuação é de natureza predominantemente técnica e imparcial (Barroso, 2008).

Deve-se enfatizar, também, que nem sempre o Poder Judiciário está preparado para tomar decisões sobre questões específicas pedagógicas e de ensino, conforme evidencia Barroso (2008),

Também o risco de efeitos sistêmicos imprevisíveis e indesejados pode recomendar, em certos casos, uma posição de cautela e deferência por parte do Judiciário. O juiz, por vocação e treinamento, normalmente estará preparado para realizar a justiça do caso concreto, a microjustiça. Ele nem sempre dispõe das informações, do tempo e mesmo do conhecimento para avaliar o impacto de determinadas decisões, proferidas em processos individuais, sobre a realidade de um segmento econômico ou sobre a prestação de um serviço público. Tampouco é passível de responsabilização política por escolhas desastradas. Exemplo emblemático nessa

²³ Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, apelação civil n. 107.397-0/0-00, comarca de Bauru in <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Jurisprudencia/Apel%20107.397-0%20-%20TJ-SP%20-%20Garantia%20de%20transp%20escolar%20ensi.pdf> acessado em 14/08/2015

matéria tem sido o setor de saúde. Ao lado de intervenções necessárias e meritórias, tem havido uma profusão de decisões extravagantes ou emocionais em matéria de medicamentos e terapias, que põem em risco a própria continuidade das políticas públicas de saúde, desorganizando a atividade administrativa e comprometendo a alocação dos escassos recursos públicos²⁰. Em suma: o Judiciário quase sempre pode, mas nem sempre deve interferir. Ter uma avaliação criteriosa da própria capacidade institucional e optar por não exercer o poder, em auto-limitação espontânea, antes eleva do que diminui.

Silveira (2011), também afirma que a utilização do Poder Judiciário para a resolução de litígios que envolvam questões pedagógicas e educacionais deve ser amplamente discutida, apesar do aumento das demandas judiciais relacionadas à Educação, já que o “despreparo dos seus membros para as dinâmicas envolvendo o cotidiano educacional” pode indicar que nem sempre esta instituição poderá ser um mecanismo eficaz na resolução do litígio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da legislação educacional, desde os tempos do Brasil colônia, podemos ver como o Direito à Educação foi tratado ao longo da nossa história, até ser consolidado como um direito fundamental, social e público subjetivo. A não prestação ou prestação inadequada desse direito pelo poder público ao cidadão pode ser reclamada judicialmente, com responsabilização da autoridade competente.

A judicialização da educação é um fenômeno jurídico que tomou força após a Constituição Federal de 1988, que foi responsável pela ampliação dos direitos sociais, entre eles a educação e por estabelecer os remédios que garantem a prestação desse direito. Com isso, busca-se diminuir a desigualdade entre as pessoas, garantindo acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, através de programas de merenda, transporte, cuidados com a saúde, etc.

O Poder Judiciário assume importante papel nesse processo, como guardião dos direitos e da Constituição e como parte ativa legítima para exigir do Estado que atenda adequadamente a estes direitos. Entretanto, se faz necessário alguns cuidados, principalmente em relação ao preparo dos membros do Sistema Judiciário para tratar de questões tão específicas como as que envolvem a rotina das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso LR (2008). Judicialização, ativismo judicial e legitimidade. Disponível em http://www.conjur.com.br/2008-dez-2/judicializacao_ativismo_legitimidade_democratica. Acesso em 08/10/2020.
- Brasil (1915). Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-norma-pe.html>. Acesso em 08/10/2020.


- Brasil (1990). Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 08/10/2020.
- Brasil (1996). Lei N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.
- Brasil (2020). Constituição Federal. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08/10/2020.
- Brasil (2020). Constituições Anteriores. Fonte: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/constituicoes-antiores-1#content>. Acesso em 08/10/2020.
- Cunha LA (1991). Acordo Mec-Usaid. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>. Acesso em 08/10/2020.
- Cury CR (2014). *Educação e Direito à Educação no Brasil: Um histórico pelas Constituições*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Cury CRJ, Ferreira LAM (2009) *A judicialização da educação*. Acesso em 2015, disponível em <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/1097/1258>, 2009
- Del Priori M (2009). *História das crianças no Brasil*. 6. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto.
- Diógenes Júnior JE (2012). Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais? Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais? Rio Grande. Acesso em 2015, disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750 2012
- Maciel LS, Neto AS (2006). *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. Acesso em 2015, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003 2006
- Mendes GF, Coelho IM, Branco PG (2008). *Curso de Direito Constitucional*. 2. São Paulo, São Paulo, Brasil: Saraiva.
- Oliveira RP (1988). O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. Acesso em 2015, disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-antiores> 1999
- Palma Filho JC (2010). *A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)*. Caderno de Formação: Formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento - Vol. I. 2010 disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/171/1/Caderno_mod2_vol1.pdf. Acesso em 08/10/2020.
- Peres TR (2010). *Educação Brasileira no Império. Caderno de Formação: Formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento*, I: 48-70 Disponível em


- http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/171/1/Caderno_mod2_vol1.pdf.
Acesso em 08/10/2020.
- Santos VLC (2011). *A criança e o adolescente no Brasil: um traçado da história e das leis da infância e da juventude do império ao Brasil atual*. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Monografia.
- Schueler AF (1999). Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Rev. bras. Hist.*, 19(37).
Acesso em 08/10/2020.
- Seco AP, Amaral TCI (2002). Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Artigo em CD-Rom, 20: 1986-2006. Disponível em:
<https://www.scribd.com/document/206204231/MARQUES-DE-POMBAL-E-A-REFORMA-EDUCACIONAL-BRASILEIRA-Colonia-Periodo-Pombalino-1759-1822-Periodos-Historia-Sociedade-e-Educacao-no-Brasil-HIST>
- Silveira AA (2011). *Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica*. 5(9): 30-40.
- Souza MC, Santana JM (2010). *O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro*. Brasil. Acesso em 2015, disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368
- Vidal DG (2001). *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Vieira SL (2009). *Reformas Educativas no Brasil: uma aproximação histórica*. Acesso em 06/08/2015, disponível em <http://pt.slideshare.net/IasminCosta/reformas-educativas-no-brasil-uma-aproximao-historica>. Acesso em 08/10/2020.
- Ximenes SB (2011). *As contribuições do ECA à noção de direito à educação*. Acesso em 2015, disponível em <http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/as-contribuicoes-do-eca-a-nocao-de-direito-a-educacao>. Acesso em 08/10/2020.

Grêmio de professores públicos do Paraná: O I congresso de professores públicos do estado do Paraná (1910)

Recebido em: 15/09/2020

Aceito em: 08/10/2020

 10.46420/9786588319307cap16

Maria Isabel Moura Nascimento^{1*} 

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi² 

Sandra do Rocio Ferreira Leal³

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a Imprensa Paranaense⁴ realizado a partir da Revista “A Escola”, insere-se entre as iniciativas desenvolvidas pela Área Temática de História e Historiografia da Educação, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Esta pesquisa é parte de um projeto mais amplo dessa área temática, visando a contribuir com os estudos da imprensa⁵ educativa no Paraná e à compreensão desta fonte como uma das possibilidades para aprofundarmos a nossa história, dentre muitos pontos silenciados.

Neste artigo, propomo-nos a investigar a revista “A ESCOLA” publicada pelo Grêmio de Professores Públicos do Paraná, em 1910, período em que se estruturou a crença integral “[...]no poder das ideias, na confiança total na ciência e na certeza de que a educação intelectual era o único caminho legítimo para melhorar os homens, para transformar a nação, ilustrar o país” (Barros, 1986), uma prática que estava presente nos discursos, após o final do século XIX, como forma de justificar e legitimar os interesses de uma minoria da burguesia que se instalava no país.

Este artigo pretende reconstruir os passos do Congresso de Professores Públicos do Paraná, publicado na revista “A Escola”, em 1910, e editada pelo Estado do Paraná como meio de formação aos professores da rede pública.

¹ Profa. Pesquisadora Produtividade do CNPq do Programa de Pós-Graduação em Educação; Coordenadora do Grupo de Pesquisa HISTEDBR.

² Profa. Dra da Universidade Unespar, Membro do grupo de pesquisa HISTEDBR.

³ Professora aposentada do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre e Doutora em Educação; Membro do Grupo de pesquisa HISTEDBR.

* Autor de correspondência E-mail: misabelnasc@gmail.com

⁴ Este artigo é parte do relatório produtividade CNPq.

⁵ No contexto das produções brasileiras que versam sobre impressos educacionais, cabe destacar os textos de Carvalho, Araújo e Neto (2002); Periotto (2013); Vieira (2007); Catani (1996); Bastos, (2002); Vidal e Faria Filho (2003), Overne (2015) e Zanlorenzi (2014, 2015).

Em primeiro lugar, situa-se o papel da imprensa e da imprensa educativa, bem como os seus primeiros passos no Estado republicano. Em segundo lugar, analisamos o discurso do Congresso de Professores, na Revista “A Escola”, não de forma isolada.

Finalmente, apontaremos os traços de continuidade no uso do mecanismo de produção, publicação e circulação dos discursos, por parte do poder público, no sentido de intervir e conformar o campo educacional, nos moldes e padrões desejados pela classe dominante na revista “A Escola”, como consolidação desse ideal do Estado de forma que “[...] onde termina a especulação, na vida real começa também, portanto a ciência real [...]” (Marx e Engels, 2007, p. 95).

A revista “A Escola” teve uma duração de quatro anos sem interrupção, tendo iniciado a primeira circulação em 1906 e perdurado até 1910. Logo em seguida, interrompem-se as publicações. Só em 1921 é publicada mais uma edição, totalizando, assim, 9 exemplares, sendo publicado um a cada mês, em papel jornal, com número de páginas contínuas “[...] durante o ano, vinte páginas em média, em formato de tabloide, não traziam ilustrações e nem propagandas. Contou com a colaboração escrita de educadores de outras cidades e alunos do Gymnasio Paranaense e Escola” (Zanlorenzi; Nascimento, 2008). A educação era o foco principal da revista. O último número sem interrupção foi em 1910, quando é realizado o Congresso de Professores, registros que se encontram no acervo da Biblioteca Pública do Paraná. O acesso a essa fonte, Revista “A Escola” PR, está disponível também no acervo digital da Biblioteca Nacional, no link da Hemeroteca: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>.

Toda e qualquer imprensa escrita dá a interpretação dos fatos de acordo e como melhor interessar aos organizadores da mesma. Apresenta a realidade particularizada que não representa a realidade de uma sociedade na sua totalidade, e sim parte de uma representação - principalmente em nosso país, onde uma minoria privilegiada da população tinha acesso à leitura e à escrita no início do século XX, quando a revista foi editada.

A escolha da imprensa como fonte de pesquisa justifica-se por entendermos que ela retrata os instrumentos de manipulação de interesses e de intervenção de um período histórico, negando assim “[...] aquelas perspectivas que a tomam como mero ‘veículo de informações’, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se inserem” (Capelato; Prado, 1980). Outrossim, as diversas falas que compõem a imprensa escrita ilustram a compreensão de um período histórico de conflitos, muitas vezes “[...] irre recuperáveis no discurso homogêneo do historiador de grandes quadros, fazendo-nos recuperar vieses que ficaram perdidos nas análises historiográficas posteriores” (Vidal; Camargo, 1992).

A imprensa⁶ escrita no Brasil significou a expressão do desenvolvimento e a consolidação da sociedade capitalista, no final do século XIX e início do século XX, período em que o país se organizava em cidades, marcava-se o fim do trabalho escravo, a chegada de trabalhadores imigrantes de origem europeia e se buscava todo tipo de desenvolvimento voltado para uma nação que se estruturava a passos lentos. Para isso, instalam-se as primeiras ferrovias e desenvolve-se um mercado interno consumidor, contribuindo de forma decisiva com o desenvolvimento urbano.

À medida que a atividade nuclear se ampliava, passou a induzir, crescentemente, o surgimento de uma série de atividades tipicamente urbanas [...] No momento em que estas crescessem, uma série de outras, mais vinculadas ao processo de urbanização, também se desenvolveriam [...] Quanto mais avançava esse processo, mais interdependentes se tomavam todas essas atividades, gerando uma intrincada rede de conexões econômicas, financeiras e de serviços (Cano, 1983).

Em nosso país, encontramos os primeiros passos dos impressos pedagógicos com os seguintes periódicos⁷: *Jornal da Sociedade Promotora da Instrução*⁸ Pública de Ouro Preto, de 1832-1834, o mais antigo apontado pelo catálogo; e o jornal pedagógico editado por professores, *Echo do Professorado*, dirigido pelo professor Francisco Xavier de Assis, Pindamonhangaba, em 1873. Em relação às revistas pedagógicas, havia, entre outras: *A Instrução Publica*, Rio de Janeiro, 1872-1875, a qual pode ser considerada a primeira publicação destinada à formação do magistério; a *Instrução Nacional*, revista de pedagogia, “[...]ciências e letras, que contou com a colaboração de professores e literatos, Rio de Janeiro, em 1874; e *A Escola*, *Revista Brasileira de Educação e Ensino*, elaborada por vários professores e literatos, no Rio de Janeiro, 1877-1878” (Zanlorenzi, 2014).

Os jornais no final do século XIX, no Paraná⁹, passaram a ser organizados com editorial mais complexo, tipografias, entre outros. A nova formação política republicana do país refletia também no Paraná. O fato de que as práticas políticas da oligarquia eram atualizadas para adequá-las à nova ordem e “[...]sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente” (Chauí, 2000). Nesse sentido, a imprensa vem colaborar com a ideia de um mito fundador que “[...] é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se novas linguagens, novos valores e as ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesma (Chauí, 2000).

⁶ A crítica feita pela Escola dos Annales à Escola Metódica sobre a concepção de documento na década de 30, não significou o reconhecimento dos jornais como fonte histórica. Não se pode desprezar o peso de certa tradição, dominante durante o século XIX e as décadas iniciais do século XX, associada ao ideal de busca da verdade dos fatos, que se julgava atingível por intermédio dos documentos, cuja natureza estava longe de ser irrelevante (Luca, 2005).

⁷ Podem ser verificadas no Catálogo da Exposição de História do Brasil, de 1881, no item “Periódicos Literários, Científicos, Religiosos (Rodrigues, 1981).

⁸ A primeira revista pedagógica brasileira foi *A Instrução Pública* (1872-1875), editada inicialmente por J. C. de Alambary, considerado, assim, 'o fundador da imprensa didática' no país (Silveira, 2006).

No final de império e no início de república, existiam, no Paraná, os seguintes jornais:

[...] anterior à Proclamação, o principal jornal [...] A República, órgão do Clube Republicano de Curitiba, que começa a ser publicado em 1886. Uma contribuição menor veio d'O Povo, de Rocha Pombo (Morretes, 1857 – Rio de Janeiro, 1933), [...], e do Livre Paraná, [...]. Com a Proclamação, outras folhas republicanas surgiram na cidade. [...] o Diário do Paraná, órgão da União Republicana que disputou o controle do novo regime com o grupo ligado ao A República; [...] à República foi o Sete de Março 13, [...] (Corrêa, 2009).

O ponto de partida desse artigo consiste em analisar a importância da Revista “A Escola”, um periódico do Grêmio dos professores públicos do estado do Paraná, em Curitiba, publicado com a colaboração de educadores de outras cidades e alunos do Gymnasio Paranaense e da Escola Normal. Esse periódico, denominado de “A Escola”, destinado aos educadores do estado do Paraná, foi criado para preencher um vazio na formação docente.

Considerações sobre a legitimação da ideologia liberal

Expressão de estudos de teóricos burgueses, o liberalismo foi a ideologia que fortaleceu a classe que detinha os meios de produção, a partir do século XVII, com a desestruturação da ordem feudal. Liberdade, igualdade, segurança, tolerância e, da mesma forma, individualismo e propriedade são os princípios do liberalismo. Princípios esses considerados fundamentais ao sujeito, como direitos individuais, são garantidos e assegurados pelo Estado Moderno, proporcionando o crescimento e o progresso.

Tendo os pressupostos de teóricos nos pensadores ingleses como John Locke (1632-1704), que defendia em suas obras os direitos naturais do homem, como a liberdade à vida, o direito à propriedade privada e à igualdade perante a lei, e como Adam Smith (1723-1790), que defendia a não intervenção do Estado na economia, entre outros. O liberalismo, como face da mesma moeda do capitalismo, era a ideologia “[...]fruto do contexto de um país em momento de consolidação do modo de produção capitalista, porém defendiam tais ideais como adequadas ao contexto” (Zanlorenzi, 2014). É nesse momento que o liberalismo é apontado “[...]a partir de então, [...]. Elas começam a constituir um verdadeiro sistema de pensamento, um sistema que afirma, convictamente, que o mundo seria melhor – mais justo, racional, eficiente e produtivo [...]” (Moraes, 2000).

Portanto, como contraponto à sociedade feudal, que não surgiu do nada, pois sua “[...] gênese deu-se no interior das lutas que a burguesia vinha travando contra a Igreja Católica e a nobreza no sentido de superar o feudalismo” (Alves, 2007) em todas as suas relações feudais, patriarcais, foram extintas, com o advento da burguesia não deixando nenhum laço “[...]superiores naturais e não deixou

outro laço entre homem e homem que não o do interesse nu, o do insensível “pagamento a pronto”. Afogou o frémito sagrado da exaltação pia, do entusiasmo cavalheiresco, da melancolia[...] (Marx; Engels, 2001).

O liberalismo é um fenômeno histórico que se modifica e se adapta de acordo com as necessidades do capitalismo, pois como ideologia do capitalismo, ela atenta para a manutenção do modo de produção. Em nosso país, o liberalismo “[...] só pode ser entendido com referência à realidade brasileira. Os liberais brasileiros importaram princípios e fórmulas políticas, mas as ajustaram às suas próprias necessidades” (Costa, 1999).

O liberalismo, que representa a ideologia enquanto visão de mundo burguês, impregnou nas práticas e nas ações desse grupo. Não podemos afirmar que isso implica em uma visão parcial da realidade da sociedade escondendo-a como uma nuvem espessa, dando “[...] aos pensamentos a forma de universalidade, representando-os como únicos, razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos” (Marx; Engels, 2007) e, dessa forma, a ideologia foi se solidificando, mantendo as condições materiais, favorecendo, ampliando a exploração e as desigualdades na

[...]produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social. Não é a consciência que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, Engels, 2008).

Esse modo de viver, que é dominante, caracteriza-se pela visão reducionista que as benesses do crescimento econômico, por meio do acúmulo de capital estimulado pela competição e a divisão de trabalho, seria estendido a todos. Especificamente, a divisão do trabalho, tanto quanto possa ser introduzida, ocasiona em toda técnica um proporcional “[...] aumento a produção a partir do aumento da destreza do operário, a economia de tempo e por último a invenção de máquinas que facilitem a realização do trabalho (Smith, 1998).

Cabe aqui destacarmos que o processo “[...]civilizatório deve muito, historicamente, à burguesia liberal. O pensamento clássico está hoje incorporado ao patrimônio cultural da humanidade e não há como nem por que desqualifica-lo o liberalismo durante o processo de consolidação” (Alves, 2007).

O desafio que se coloca é: de que forma os princípios do liberalismo se consolidaram na sociedade democrática? Como pensar nesse desafio se a doutrina liberal do Estado tem em seus fundamentos o direito natural, e isso, desde que nasçam livres, recebem um carimbo do contrato social, que vai garantir os direitos naturais na sociedade como forma de preservação da espécie. Esses fundamentos do liberalismo nos levam aos limites em que o Estado liberal se apresenta. Por meio desses limites que a doutrina estipula ao Estado através das garantias das liberdades individuais para todos

vindas do estado natural. Podemos considerar que no Estado liberal, as liberdades individuais são elas próprias os limites do Estado liberal.

Respeitando os princípios liberais, podemos considerar que democracia e liberalismo não são fenômenos sociais que se interligam, pois a interligação entre eles se dá de forma antagônica. Para perceber isso é só direcionar nosso foco para melhor observá-lo, para notar que os fenômenos sociais só podem ser criados, concebidos e relacionados de forma antagônica, uma vez que as afirmações do liberalismo e da democracia no estado liberal caminham juntas e se tornam falsas pois uma anula a outra, isso porque:

[...] Na acepção mais comum dos dois termos, por “liberalismo” entende-se uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas, e como tal se contrapõe tanto ao Estado absoluto quanto ao Estado que hoje chamamos de social; por “democracia” entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e a oligarquia. Um Estado liberal não é necessariamente democrático: ao contrário, realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras. Um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado liberal: ao contrário, o Estado liberal clássico foi posto em crise pelo progressivo processo de democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio até o sufrágio universal (Bobbio, 2005).

Por isso, a natureza antagônica na sua estrutura, do liberalismo com a democracia, pois ambas se sobrepõem a outra que se apresenta de caráter privado, isto é, os direitos não são iguais para todos na contemporaneidade. A democracia é o chamamento que lança a liberdade dos indivíduos, porém elas se realizam de forma privada, limitando não só o alcance da liberdade de todos como

Antípodas por natureza, liberalismo e democracia só podem conviver em um mesmo tipo de Estado através da sobreposição de um fenômeno a outro. Quando o liberalismo entra em crise na Grande Depressão de 1929, ele não deixa de existir, mas é sobreposto por um regime de ampliação do processo de democratização, através do qual a democracia deixa de ser uma mera forma de governo para se tornar uma cultura política de fato, que penetra e se expande na e pela cotidianidade dos cidadãos. Diferentemente, quando o regime democrático entra em crise em 1973, o liberalismo se torna hegemônico e se sobrepõe à cultura democrática, limitando-a a um mero procedimento técnico racional-legal, através do qual é garantido ao cidadão o direito periódico de alternância dos governos (Silva, 2011).

O caráter generalista e universal, no princípio liberal como direito de todos, estendendo-os à sociedade como todo, é uma forma de camuflar a legitimidade da divisão de classe, que se apresenta de forma naturalizada das diferenças sociais. E a ideologia liberal se apresenta de forma privada como “[...] uma concepção particular de mundo que se pretende inculcar a todas as classes e camadas como concepção universal” (Cury, 1988).

Sendo um direito basilar, a liberdade, no ideal do liberalismo, é que todos os sujeitos tenham direitos garantidos

[...] Ser livre, portanto, não deve Ser livre, no liberalismo, é não ser coagido a agir (fazer ou a deixar de fazer) - é não ser obrigado ser confundido com “ter condições materiais para fazer”,

ter recursos para fazer”, “ter poder para fazer”, “ter capacidade para fazer” alguma coisa” (Chaves, 2007).

Se é dado o direito à liberdade a cada indivíduo de forma legal, caberá então alcançar, por meio da capacidade individual, o direito de exercer a sua liberdade. Se “[...] cada homem “[...]tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele” (Locke, 1991). Assim, responsabilidade passa para o indivíduo conseguir os recursos necessário para sua existência, pois as forças “divinas”, ordena que cabe ao homem seguir com a responsabilidade os desígnios de “[...] Deus ao dar o mundo em comum a todos os homens, ordenou-lhe também que trabalhassem. Aquele que, em obediência a esta ordem de Deus, dominou, lavrou e semeou parte da terra, anexou-lhe por esse meio algo que lhe pertencia, a que nenhum outro tinha direito (Locke, 1991).

É dessa forma que, no liberalismo e no capitalismo, a produção da vida material está condicionada ao processo de vida social, política e intelectual para se atingir a liberdade, considerando os princípios de liberdade para todos, como já reforçamos anteriormente, um é o dono dos meios de produção e outros da força de trabalho os trabalhadores, que utilizam esses meios, mas deles não tomam posse, não são proprietários. Nesse sentido, quem irá determinar as condições da propriedade é a classe que domina os meios de produção, a classe burguesa.

Ao privilegiarmos a individualidade, a meritocracia e a autonomia como condição para a liberdade, a dependência aos talentos de cada indivíduo, valorizamos a individualidade, ocultando os processos que provocam as desigualdades sociais, fazendo com que os envolvidos, os proletários, tenham um sentimento de falsa identidade, que são pertencentes à classe dominante, no entanto “[...]é o próprio indivíduo que tem que prover para si próprio esses meios de subsistência, pelo seu trabalho” (Chaves, 2007), cabendo a ele aproveitar as oportunidades oferecidas pela sociedade, camuflando a sociedade de classes, estabelecendo a ideologia dominante como forma de controle ideológico que deturpa a história do homem, a história real da luta de classes (Chauí, 1986).

Considerando que o liberalismo constitui a ideologia que justifica e racionaliza os interesses do capital servido, dessa maneira de sustentação e organização das sociedades capitalista, podemos nos perguntar: qual instrumento poderia ser seguro para o liberalismo numa sociedade dividida por classes para que esse ideal liberal pudesse se consolidar?

A educação, no Estado liberal, tem a função de buscar alternativas para florescer sua natureza excludente, maquiando a luta entre as classes (burguesia e o proletariado) com interesses antagônicos em função do sistema capitalista, fruto das condições materiais, além de outras instituições. A escola é o instrumento central para a reprodução dos interesses da burguesia. Ao mesmo tempo que o liberalismo prega que todos têm o direito à educação escolar, os problemas se acentuam, pois como ter acesso a essa educação, com as mesmas condições que é oferecida para os que detêm os meios de

produção, a classe burguesa. Ao mesmo tempo que anuncia a igualdade de oportunidades, esse acesso se distancia, pois a sociedade está dividida em classes, se colocado como facilitador e avalista, garantindo privilégios para classe burguesa por intermédio de representações fragmentadas em interesses da classe dominante que ideologicamente anuncia a “[...]universalidade e nesta a generalização dos interesses da minoria como da maioria, uma forma de resumir o individual no social, a partir do consenso e da vontade geral em prol de uma lógica fragmentada, uma forma parcial de apreender a realidade (Zanlorenzi, 2014).

Nos paradoxos do liberalismo, uma parte da escola é criada para atender a classe dominante e outra, para as crianças pobres, indigentes e órfãs entre 7 a 14 anos, “[...] oferecendo-lhes comida e roupa, ensinando-as a ler a Bíblia e a escrever o suficiente para copiar uma passagem desta e depois as enviavam a trabalhar como aprendizes ou serventes (Cury, 1988)

Dessa forma, há a reprodução e a manutenção das condições materiais para uma determinada classe e, para outra, há a ideia de que a escola proporciona direitos iguais, já que todos têm direito ao acesso ao conhecimento, cabendo ao indivíduo superar as diferenças sociais, naturalizando o abismo social do processo ao acesso em uma sociedade dividida em classes.

Esses princípios, liberais estão presentes na Revista “A Escola” que, em dezembro de 1910, promoveu o I Congresso de Professores Públicos do Paraná, onde foram realizados debates sobre nove teses e que teve como público alvo os professores do Estado.

Imprensa na primeira república: o discurso liberal da Revista “A Escola”

À medida que a cidade e o Estado buscavam se organizar, mais pessoas, principalmente as da classe burguesa, mudavam-se para os centros urbanos das cidades, que se desenvolviam voltadas aos interesses dos grandes centros do país, buscando consolidar o valor das nações, também “[...] representado pela expansão intelectual de seus filhos, pelo fulgor de suas escolas, pela alteza, pelos princípios sãos e altruístas consignados na magna carta” (A Escola¹¹, 1906).

As ideias liberais traziam fortemente, no caso do Brasil, o papel do indivíduo e do Estado de forma a remodelar os passos dessa pátria.

Enquanto o liberalismo europeu se vê diante do socialismo, combatendo-o ou harmonizando-se com ele, o liberalismo brasileiro vê-se diante das velhas instituições que não correspondiam mais às aspirações do século: o seu problema é remodela-las, eliminá-las em certos casos, para substituí-las por outras. Sua tarefa é libertar o trabalho, a consciência e o voto: é “liberalizar” o país antes de qualquer outra medida (Carvalho, 1990).

¹¹ As fontes primárias grafadas nesse artigo, estão em itálico e são mantidos na escrita original da época, em que foi publicada pela revista.

Na primeira República, no Paraná¹², era importante que a consolidação dos ideais republicanos do estado estivessem em consonância com os significados de Nação Republicana, que consolidava a autonomia

[...] estatal do país, deixando que cada Estado defendesse os seus próprios interesses. No plano político, porém, os partidos Republicanos eram controlados por uma elite, que embora pequena, determinava o candidato à Presidência da República, ficando nas mãos desses republicanos o destino político nacional (Nascimento, 2004).

Havia o compromisso de configuração de uma nova identidade nacional por meio de um pequeno grupo que criava instrumentos capazes de unir,

[...]de vez, na grande comunidade euro-americana; ao invés de se entregarem a uma suposta realidade brasileira, procuravam cria-la pela ação educativa da lei, da escola, da imprensa, do livro[...]. Certamente, [...] as ideias que triunfam são exatamente aquelas que melhor servem ao propósito de integração do país na cultura ocidental, confundida com a humanidade[...] (Barros, 1986).

Em contrapartida, essa expansão também era sinônimo de implantação da ideologia de um modelo civilizatório e nacionalista, com vistas à coesão social e da naturalização “[...] ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário” (Cury, 1988).

Para tanto, a escola teve um papel preponderante e os professores que fossem atuar nas escolas públicas teriam a missão de atuar na

[...]escola primária uma instituição supernamente civilizadora. Oficina do espirito infantil, é nesse recinto bemdicto que a intelligencia dos pequeninos seres, ainda não desabrochada para os conhecimentos, se vae desenvolvindo e inundando da luz cambiante e redemptora da instrucção (A Escola, 1906).

A defesa da escola pública no Paraná era o símbolo de confirmação do estado liberal, mais significativo para o desenvolvimento do estado e, principalmente, para assegurar o projeto republicano na maioria do discurso governamental. A instrução pública no estado deveria caminhar com a resignação de um grande sábio que tem muito a aprender, pois há “[...]que ensinar, ha em summa muito que dizer na terra das cachoeiras assombrosas, do matte e dos pinheiraes, onde o progresso floresce em seu evoluir lento mas intérmimo” (A Escola, 1906).

No final do século XIX, momento de intensa expansão da urbanização, e no início do século XX, momento também da expansão dos primeiros passos da educação escolar e, principalmente, da escola pública nos grandes centros do Brasil, foi considerado pelos governantes fator central para o desenvolvimento e, por sua vez, os dirigentes educacionais se organizavam para que esses objetivos pudessem ser alcançados. Nesse momento, entraram nos debates a preocupação com a formação dos

profissionais que estavam nas salas de aula, os professores, e os métodos utilizados nessas escolas, que na maioria empregavam o método intuitivo que se “[...] manteve como referência durante a Primeira República sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década” (Saviani, 2005).

A escola primária era parte importante para expandir os métodos, as práticas e, com isso, o pensamento dominante e a ideia da nação que se queria formar. Para tanto, a imprensa desenvolveu-se como parte importante “[...] acionada pelo Estado para definir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar a adesão a ela ‘bem como para vincular os habitantes ao país e à bandeira’” (Hobsbawm, 2011).

Houve um aumento no interesse pelas diversões públicas, a construção de hotéis, jardins, passeios públicos, teatros, cafés e a construção dos primeiros grupos escolares. “Melhorou o sistema de calçamento, iluminação e abastecimento de água. Aperfeiçoaram-se os transportes urbanos. O comércio urbano ganhou novas dimensões, bem como, o artesanato e a manufatura (Costa, 1999).

A revista “A Escola”, com o papel fundamental na formação de opiniões, veiculou e expressou, a partir das teses, os projetos políticos-ideológicos, transformando interesses de uma elite de professores em interesses gerais, possibilitando a legitimação da ideologia liberal aos demais professores do Estado, àqueles que porventura não estiveram presentes.

Destacamos que “[...] a história da imprensa é a própria história do desenvolvimento capitalista” (Sodré, 1999), fato que aponta a importância da racionalidade da análise desse material, pois o tratamento tão somente aos dados objetivos não permite revelar as contradições dessa sociedade. Pelo contrário, contribuem para a manutenção dos princípios que sustentam o modo de produção. Por outro lado, não proporcionam o conhecimento apropriado à problematização da realidade.

Grêmios de Professores da Escola Pública

O Congresso dos Professores do Paraná foi realizado nos dias 17, 18, 21 e 23 de dezembro de 1910, convocado pelo Grêmios dos Professores. As reuniões foram realizadas no edifício da Instrução Pública, presididas por Sebastião Paraná, professor do ginásio e da Escola Normal de Curitiba. Não podemos deixar de lembrar que o controle da função dos professores, nesse período, começa a passar para o “[...] Estado e a sua contratação era feita de forma diferenciada, na medida em que se recorria à escolha feita não só pela competência, mas também por indicações” (Nascimento, 2004).

A presença dos professores públicos representavam a maioria, mas também foram convidados os professores da escola privada de Curitiba “[...] e outras localidades, e diversos dos mais distintos lentes cathedraicos do Gymnasio e da Escola Normal” (A Escola 1910).

O grande debate de ideias ocorreram nas reuniões “[...] em boa ordem, reinando sempre na respeitável e fraternidade, apesar mesmo da diversidade de opiniões e do fervor com que foram defendida” (A Escola 1910).

Essa característica dos professores no início da República se

[...] impõe e, segundo a qual, para se chegar às “virtudes” para o crescimento intelectual e, conseqüentemente, para o desenvolvimento, era preciso obedecer às leis. Os professores deveriam ser obedientes a esses preceitos e vigiar seus alunos para que estes chegassem a atingir essas “virtudes,” aceitando passivamente os sacrifícios que lhes eram impostos pelos discursos e documentos oficiais (Nascimento, 2004).

Era unânime entre os professores presentes que o ensino público oferecido pelo Estado do Paraná era uma “[...] vergonha e ignominia de nossa queda terra, é neste Estado uma instituição primitiva e arcaica, cheia de defeitos crassos que inibem de progresso” (A Escola, 1910).

Os presentes no Congresso das Escolas Públicas revelavam na revista que o ensino popular e os educadores eram

[...] tratados, pelas potestades políticas, com a mais completa indiferença e o mais profundo desprezo, o que se evidencia pela ausência de evolução naquele ramos impotantissimo dos serviço público, e pelas continuas e multiplicadas injustiças sofridas pelos pedagogos (A Escola, 1910).

Os educadores, em geral, cumprem heroicamente os seus deveres, [...]luctando contra a injustiça aviltante dos governos, que nem lhes tributam a devida consideração, nem lhes concedem uma remuneração pecuniaria condigna e suficiente (A Escola, 1910).

As ideias de humanização da educação escolar, emitidas no Congresso de Professores Públicos do Paraná, durante o início do século XX, constroem-se no limite oferecido para um Estado burguês que se organizou em sucessivas formas e reformas, porém se distanciando dos objetivos do povo e dos professores, pois isso se constrói em sociedade “[...]do capital. Em estreita sintonia com essa ordem, estruturaram-se e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam e continuam nortear, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores (Martins; Duarte, 2010).

O evento foi aberto com a palestra de incentivo e direcionamento para os debates, citando alguns nomes considerados importantes para educação no Paraná, os

[...] senhores Lysimaco Costa expoz o seu trabalho educativo de sua lavra; o sr.Verissimo de Souza apresentou uma tese sobre a educação physica, intellectual, cívica e esthética;o sr. Lourenço de Souza fez uma palestra sobre a educação da mulher; o Dario Vellozo, desenvolveu, com eloquência e brilho, as bases da sua preciosa instituição-ESCOLA MODERNA-, destinada a engrandecer moral e intellectualmente a terra paranaense; e o conspícuo presidente, Dr. Sebastião Paraná, encerrou as sessões pronunciando um formoso e magistral discurso (A Escola, 1910).

Foi constituía uma comissão para dar andamento aos trabalhos composta do “[...]lente cathedraticos Lysimaco Costa e srs. Fernando Moreira e Lourenço de Souza, para dar parecer a respeito

das teses apresentadas, e dirigida um memorial ao Congresso Legislativo do Estado, a respeito a adoção de providencias conducentes ao progresso do ensino público” (A Escola,1910).

No dia 17 de dezembro, foi aberto solenemente, no palácio da Instrução Pública, o Congresso dos Professores, sob a presidência do professor “[...] cathedratico sr.Dr. Sebastião Paraná, e funcionou durante quatro dias comparecendo diversos lentes do Gymnasio e da Escola Normal e havendo grande concorrência de professores públicos e particulares (A Escola, 1910).

No discurso de todos os trabalhos “[...] reinou sempre o espirito de harmonia e fraternidade entre os congressistas, mesmo apesar das divergências de opiniões e ideias concernentes às interessantes e momentosas questões educacionais que então discutidas foram (A Escola, 1910)

Os trabalhos organizados em 9 teses estavam voltados para a valorização da pedagogia “[...] tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório [...] (Saviani, 1997); Foram discutidas todas as teses publicadas na revista “A Escola” “[...] exceptuada a 8ª, pela razão de não ter sido ainda distribuída ao professorado o novo regulamento da instrução. (A Escola, 1910)

Fizeram parte dos trabalhos do Congresso de professores, discutindo as teses propostas, trazendo como contribuição trabalhos pedagógicos de interesse:

[...] o sr. Conego. Evangelista Braga, Dr. Azevedo Macedo, Lysimaco Costa, que expoz, em synthese, um excelente trabalho sobre a educação em geral; Veríssimo de Souza, apresentando uma these sobre a educação physica, intelectual, militar e esthetica, e a hygiene pedagógica; Lourenço de Souza, que fez uma palestra sobre a educação da mulher; o insigne tribuno Dario Vellozo, expondo brilhantemente a sua preciosa instituição – Escola Moderna – destinada a engradecer moral e intelectualmente a terra paranaense; e o ilustre presidente, Dr. Sebastião Paraná, que encerrou as sessões pronunciando um formoso discurso [...](A Escola, 1910).

A finalidade do Congresso de professores era dar uma única direção à educação no Estado para que os professores pudessem atuar em diferentes realidades. Todos os professores com as mesmas obrigações a “[...] cumprir, e o mesmo trabalho a executar, e não pode ter havido uma tal diferença de ocupações que por si fosse suficiente para produzir uma diferença tão grande de talentos” (Smith, 1983).

Nessa mesma premissa, todos os professores do Paraná deveriam ter o mesmo resultado, se isso não fosse alcançado, seria de responsabilidade do mesmo que, por ser incompetente, não alcançou os objetivos, pois as condições foram dadas no sentido de

[...] colher de cada um de seus alunos os caracteres de seu organismo physico, principalmente, ao mesmo tempo que faz voltar as atenções do professor para a capacidade intelectual e moral dos alunos. Colhidos, com o critério que estabelece, estes coeeficiente de cada alunos, o professor, mais empiricamente ou mais positivamente guiará o seu desenvolvimento physico, moral e intelectual; conhecendo-lhes então os defeitos, melhor restalelecerá o equilibrio em cada um desses discentes, por uma educação racional symetrica; ou aberrações pois que visará, pela verdadeira educação de cada individuo, fornecendo-lhes os meios de conversação decorrentes de uma hygiene racioanl, ao mesmo tempo que prepara uma sociedade futura perfeitamente homogênea e moralmente forte (A Escola, 1910).

No Congresso, reconheceu-se a necessidade da laicização do ensino e da escola, pois era o período considerado de consolidação da ideologia liberal e caracterizado “[...] pelo abandono da ideologia católica por parte da política educacional do Estado e pelo progressivo domínio da ideologia liberal, própria de uma burguesia leiga [...]” (Severino, 1986).

A defesa da laicização¹³ da escola e do ensino público

[...] e do ensino da moral também leiga, porquanto é esse o só fundamento sobre que se assenta o glorioso princípio da tolerancia e que, pois, continue a base da fraternidade, do amor e da harmonia que devem imperar no recinto bemdito da officina espiritual onde, com esmeril da educação, se affeioam ao bem e se modelam pêla virtude o cérebro e o coração infantis. No desempenho do seu ministério educativo, deve o professor cumprir fielmente as leis que incompatibilizam o Estado com todo e qualquer systema religioso. Não lhes é lícito nem sequer deixar transparecer suas crenças ou descrenças, e os seus ensinamentos devem ser absolutamente indemnes de sectarismo doutrinário (A Escola, 1910).

O ensino laico nas escolas públicas, neste contexto do Congresso de Professores (Primeira República), e o cenário das discussões estava em torno da “[...] Igreja e Estado [...] construído por diversos elementos sócio-políticos-econômico-histórico e culturais (Oliveira; Araújo, 2018).

Os organizadores do evento chamavam a atenção que embora a realização do Congresso fosse considerado um sucesso, não dava para alimentar “[...] a esperança de que do congresso emanem resultados práticos mas pouco de útil que sobrenado ao parlatório será apreciável recompensa á iniciativa patriótica do aludido Gremio” (A Escola, 1910)

Seguindo a mesma premissa de discussão sobre os desígnios da educação paranaense, os responsáveis pela revista “A Escola” organizaram as teses que foram debatidas, envolvendo os seguintes questionamentos:

Primeira these: Qual a orientação a dar ao ensino público, uma vez considerada a escola factor do Estado? Tratando -se de escolas brasileiras, a orientação está no próprio espirito democrático, liberal, do regimen político que nos rege.

A segunda these: Haverá conveniencia para o Brazil na unificação da instrucção publica? Pertence a categoria das ociosas, à vista da impossibilidade de se conseguir essa unificação, por certo conveniente em um paiz vastíssimo, de Estados autonomes, apresentando gradações cuturaes, diferenciações ethnicas e outras

Terceira these: Ministrando o ensino, qual o fim a que se propõe a escola? Instruir ou educar? Em que deve consistir a instrucção dada á creança e ao jovem? Em que deve consistir a instrucção dada à creança e ao jovem?

Nesta terceira tese a discussões encaminham para se pensar qual é o objetivo da educação na escola pública [...] não são simplesmente casas de instrucção, onde se ministram fofos conhecimentos e a cartilha do A B C, mas estabelecimentos de educação onde os alunos vão

¹³ Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, as tendências secularizantes no Império conseguiram grandes vitórias. Uma delas é a abolição do Padroado, em 7 de janeiro de 1890, deixando o catolicismo de ser religião oficial do Estado, a partir de então. E ainda, a laicização do ensino, a secularização dos cemitérios, as condições possíveis e aceitáveis de um simples registro civil e o casamento civil são elementos que deixam de ser da responsabilidade da Igreja. Essas conquistas faziam parte do texto da Constituição republicana, promulgada a 24 de fevereiro de 1891 (Basbaum,1981).

desenvolver os seus altos conhecimentos, que os mestres obter os reaes e seguros resultados de suas funções (A Escola, 1910).

O alvo das discussões estava centrado na função do professor, que deve ser entregue “[...]a competentes que não façam jus apenas às remunerações do Estado, mas que sejam funcionários conscientes da missão que lhes é dada desempenhar, a bem da pátria e da humanidade” (A Escola, 1910). Ao mestre, na escola compete dedicar-se inteiramente a “[...]sua missão de instruir para alcançar o fim: educar. Estas duas faces da educação em geral se completam perfeitamente (A Escola, 1910).

Assim, o educador passa a ter a função de um pai que como “[...] desvelado, que não limita o amor a sua prole, mas estende-o, como esses rios de aguas fecundas que fertilizam em torno de seu leito léguas de terra (A Escola, 1910).

Não podemos esquecer que esse congresso de professores das escolas públicas do Paraná e suas teses foram organizados em um país essencialmente agrícola, com uma elite preocupada com a sua manutenção no poder e que não deu a devida importância para educação, logo isso se deu de forma muito lenta.

Esta legião de excluídos da ordem republicana aparece então como freio ao Progresso, a impor sua presença incomoda no cotidiano das cidades. A escola foi, em consequência, reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marca do Progresso [...]Passa, no entanto, a ser considerada ‘arma perigosa’, exigindo a redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação (Carvalho, 1989).

Na resposta para a terceira tese, no Congresso, está também a resposta da quarta tese quando levanta a pergunta: “O ensino da moral deverá ser ministrado pela escola pública? Em caso afirmativo, como deve ser compreendido e dado esse ensinamento?” (A Escola, 1910). O Congresso se afirmava na legalidade da Constituição Federal de 1891¹⁴ (art.72§ 6º. e § 7º), que expressamente determinava que o ensino deveria ser leigo¹⁵.

A these 5. A educação civica, como a intellectual e a moral, deverá decorrer dos livros de leitura? E outra interrogativa evidentemente ociosa

Será conveniente a uniformidade de livros em todas as escolas publicas do Estado? Quaes as vantagens e desvantagens dessa unificação?

7 Os livros actuaes de ensino satisfazem os interesses do Estado e da Patria?

8 O actual regulamento da instrucção publica satisfaz as exigencias do ensino no Paraná?

9 Haverá conveniencia em fundar-se uma associação dos professores com o fim de tratar dos interesses da classe e da causa do ensino? O actual “Gremio dos Professores” poderá preencher esses fins? (A Escola, 1910).

A sétima tese, que tem o seu foco de debate nos livros didáticos que, segundo os professores presentes, não satisfazem aos interesses do Estado porque estão longe dos modernos métodos pedagógicos e distantes da realidade social do país, não revelando os fatos “[...]que atravessamos. São [...] methodos condenados, alguns; outros, como os livros de história, menos verídicos e imparciais na exposição dos fastos nacionais [...]” (A Escola,1910)

Para atender as escolas primárias, não era comum encontrar os trabalhos didáticos que atendessem essa faixa etária, só

¹⁴ § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos § 7º Nenhum culto ou igreja gosará de subvenção official, nem terá relações de dependencia ou alliança com o Governo da União, ou o dos Estados. A representação diplomatica do Brasil junto á Santa Sé não implica violação deste princípio (Constituição Federal, de 1891).

¹⁵ O Brasil tornou-se um Estado laico com o Decreto nº 119-A, de 07/01/1890, de autoria de Ruy Barbosa.

[...] quando em quando, para algum notável apenas pelos clichês que lhe ornaram o texto. O governo bem procura animar os autores, pois subvenciona a publicação de obras que nem são submetidas à apreciação indispensável da congregação da Escola Normal. Ou desejo de estimular os professores, levando-os a escrever, ou é protecção concedida a afilhados habeis no espinhoso papel de solicitar auxílios (A Escola,1910).

Para atender a classe dominante, a atuação do professor deveria ser cunhada nos livros didáticos, por meio de

[...] práticas pedagógicas de cunho elitista, a valorização relativa dos trabalhadores não-manuais e a desvalorização relativa dos trabalhadores manuais. Essas práticas, porém, são recobertas com a ideologia do mérito, que apresenta a escola como um espaço de reconhecimento dos esforços pessoais. Impregnado dessa ideologia, o professor se vê, ele próprio, como detentor de um elevado mérito pessoal, que o credencia para o exercício da profissão docente e como agente de reconhecimento dos méritos pessoais dos alunos (Saes, 2007).

A tese considerada a espinha dorsal é a sexta, pois trata da uniformidade dos livros para que a instrução pública do Paraná não caminhe a passos lentos, arrastados, de uma forma “[...] manca, defeituosa, penosamente” (A Escola,1910). A uniformização era necessidade urgente de garantia que os textos estariam em um

[...] conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros de uma sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um conjunto de ou representações de teor explicativo (ela pretende dizer o que é a realidade) e prático ou de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuí-las à divisão da sociedade em classes, determinada na esfera da produção econômica (Chauí, 1981).

O congresso chamou a atenção para os inúmeros livros escolares que pareciam uma

[...] babel phantastica [...], adottados conforme as idéias, o capricho, o humor de cada mestre. Presentemente o alumno que se transfere de escola, vê-se na contingencia de pôr ao canto os seus compendios para fazer larga provisão de outros, preferidos pelo novo professor. Ora, as escolas não podem adquirir repetidas colleções de livros. Além dessa desvantagem, de grande nota, há outra, immensa: a que soffre o ensino com as interrupções do curso e mudanças de autores. A uniformidade será esses inconvenientes e outros que nos abtemos de citar por triviaes (A Escola, 1910).

No encerramento do Congresso, ficou o registro por parte dos organizadores que a existência do evento ficará marcada na história da educação pública do Paraná. Sobre a “[...] uniformidade de livros escolares, poderá dizer com justo orgulho que prestou relevantíssimo serviço à instrução da infância paranaense” (A Escola, 1910).

Os discursos preconizados durante o congresso de professores finalizavam com a grande “necessidade” da unificação dos livros escolares pelos que dominavam. Aproveitavam de seu poder político, econômico e social, impondo e criando a necessidade de uniformização num Estado de poucas ou nenhuma escola. De forma que esses livros possam, de forma sutil, repassar a forma de pensar, os valores e concepções de interesse de uma classe dominante sobre os que não se encontram em condição

de pensar a sua própria realidade, pois não tinham acesso à escolarização. Dessa forma, fazendo com que esses livros possam ser aceitos e acatados por “todos” de forma que

[...] só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as ideias da classe dominante. Para que isso ocorra, é preciso que os membros da sociedade não e percebam divididos em classes, mas se vejam como tendo certas características comuns a todos e que tornam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância. Para que todos os membros da sociedade se identifiquem com essas características comuns a todos, é preciso que elas sejam convertidas em ideias comuns a todos. Para que isso ocorra, é preciso que a classe dominante, além de produzir ideias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis (Chauí, 2006).

Por trás da uniformidade dos livros escolares, escondem-se e se disfarçam os processos e as injustiças de inúmeras maneiras, por meio da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, distorcendo aspectos do real que a maioria da população, sem a possibilidade de ter acesso à leitura e à escolarização mais elementar para poder opinar.

A imposição de uniformização dos livros escolares é uma forma de garantir a dominação das ideias liberais e, por esse meio, as relações sociais passam a ser controladas, determinadas por uma pequena parcela da sociedade.

Os livros escolares são uma chave importante no Congresso, pois são a ferramenta que contribui para a reprodução e consolidação do sistema capitalista ao transmitir, usando os conteúdos escolares, as crenças, os valores e as concepções que permeiam e asseguram para que tudo permaneça em perfeita harmonia social, para que o sistema capitalista se perpetue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo nos mostrou que para estudarmos a educação no início da República, a imprensa educacional é uma importante fonte de pesquisa. Ela se faz, nesse caso, de grande valia para a História da Educação brasileira como forma de contribuir para compreensão da ideologia presente na revista “A Escola” e analisar a sua legitimação, nas nove teses apresentadas pelos professores presentes.

Os profissionais que compareceram ao Congresso tinham pouca ou nenhuma possibilidade de expor suas ideias de forma contrária a tudo que estava sendo apresentado para a educação paranaense. Não tinham elementos para fugir da manutenção de uma ideologia que se consolidava. Ideologia essa, fruto do contexto de um país em momento de consolidação do modo de produção capitalista, porém defendiam tais ideais como adequadas ao contexto (Zanlorenzi, 2008) presente. Logo, nas nove teses apresentadas pelos professores à frente do I Congresso, legitimaram o que esse periódico educacional apresentava durante a sua vigência, entre 1906 a 1910.

Nessa fonte, podemos encontrar diversas informações que ficaram registradas na imprensa educacional do Paraná e que nos ajudaram na compreensão dos debates, marcados por interesses políticos, econômicos e sociais, por isso históricos.

Este artigo traz a revista “A Escola”, um periódico educacional, como um campo de luta e de disputa, no qual a classe dominante estabelece os direcionamentos propostos que são confirmados na sua materialidade, na realização do I Congresso dos Professores Públicos do Paraná.

Analizamos as nove teses presentes nesse periódico e apreendemos as intenções e os interesses presentes no grupo que direcionava a educação do Estado. Esse movimento de análise possibilitou expormos as intenções que foram silenciadas, já que era um evento que tratava da formação docente dos professores públicos do Estado do Paraná.

Este artigo nos possibilitou olhar de forma sutil que a ideologia do Estado republicano se consolidava nas práticas dos professores, materializada nas teses apresentadas, de forma a possibilitar a visualização das questões educacionais, as transformações, os impasses da sociedade paranaense, “[...] enfim, compreender a educação não apenas nos ambientes no qual esta era determinada e pensada mas também nos vários locais onde era debatida e interpretada, [...], na sua totalidade.[...]” (Nascimento, 2004).

Por fim, este estudo, com uma abordagem histórica, analisando a imprensa educacional baseado no desenvolvimento histórico da revista “A Escola”, não tem a pretensão de encerrar o debate e sim abrir possibilidades para novas pesquisas que possam ter como objetivo o aprofundamento da análise de processos históricos da revista “A Escola” e a imprensa educacional no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A ESCOLA (1906). *Revista do Grémio dos Professores Públicos do Estado*. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.
- A ESCOLA (1910). *Revista do Grémio dos Professores Públicos do Estado*. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.
- Alves GL (2007). *O Liberalismo e a Produção da Escola Pública*. In: Lombardi JC, Sanfelice JL (Org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Barros RSM (1986). *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convívio.
- Basbaum L (1981). *História sincera da República de 1889-1930*. 4. ed. São Paulo: Alfa-Omega.
- Bobbio N (2005). *Teoria da norma jurídica*. Trad. Fernando Pavan Baptista e Ariani Bueno Sudatti. 3ªED. – Bauru-SP: EDIPRO.
- Bastos MHC (2002). As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul 1951-1952. In: Catani D, Bastos MHC (Org.). *Educação em revista A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras.
- Cano W (1983). *Raízes da Concentração Industrial em São Paulo*. São Paulo: Queiroz TA.

- Capelato MH, Prado ML (1980). *O Bravo Matutino, imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa e Omega.
- Carvalho JM (1987). *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho JM (1990). *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho CH, Araújo JCS, Neto VG (2002). Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: Araújo JCS, Júnior DG (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU. p. 66-89.
- Carvalho MMC (1989). *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense.
- Catani DB (1996). A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, 10(20): 115-130.
- Chauí M (1990). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Chauí M (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Chauí M (1981). *O que é ideologia*, 6. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Chaves EOC (2007). O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação. In: Lombardi JC, Sanfelice JL (Org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Correa AS (2009). Imprensa Política e Pensamento Republicano No Paraná no Final do XIX. *Revista de Sociologia e Política*, 17(32): 139-158.
- Costa EV (1999). *Da Monarquia a República: momentos decisivos*. São Paulo: Unesp.
- Cury CRJ (1988). *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Hobsbawm EJ (2011). *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Locke J (1991). *Ensaio acerca do entendimento humano: segundo tratado sobre o governo*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural. (Os pensadores).
- Luca TR (2005). A história dos nós e por meio dos periódicos. In: Pinsky CB (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto.
- Martins LM, Duarte N (Org.) (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. 191p.
- Marx K, Engels F (2007). *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo.
- MARX, Karl. Engels F (2001). *Manifesto do Partido Comunista*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- Marx K, Engels F (2008). *Contribuição a crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.

- Moraes RCC (2000). Liberalismo clássico: notas sobre sua história e alguns de seus argumentos. *Textos didáticos*, 40: 1-42.
- Nascimento MIM (2004). *A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais – PR*. 220f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – UNICAMP, Campinas.
- Oliveira S de C, Araújo JCS (2018). Ensino Religioso e Ensino Laico na Imprensa Uberabense: primeiras aproximações. *Cadernos de História da Educação*, 1(1): 109-113
- Overné CA (2015). O uso do Periódico como Impresso Pedagógico: uma análise da revista nacional (1921-1923). *Escritas*, 7(1): 65-85.
- Periotto MR (2013). A imprensa brasileira nos oitocentos e a história da educação: Hipólito da Costa e o Correio Braziliense. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 36: 237-252.
- Rodrigues JH (1981). *O Catálogo de Exposição de História do Brasil*. Brasília: Ed. UnB. (Coleção Temas Brasileiros).
- Saes DAM (2007). A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Educação e Linguagem*, 10(16): 106-125.
- Saviani D (1997). *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados. (Polêmicas do Nosso Tempo). 5p.
- Saviani D (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Severino AJ (1986). *Educação, Ideologia e Contra Ideologia*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Smith A (1988). *A Riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural. Coleção “Os Economistas”, v. II
- Silva ML (2011). Os fundamentos do Liberalismo Clássico: A relação entre estado, direito e democracia. *Aurora*, 9: 121-147.
- Silveira FR (2006). *Um estudo das capas da revista Nova Escola (1986-2004)*. 144f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- Sodré NW (1999). *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Toledo CAA, Gimenez JC (2007). Educação e Pesquisa: fontes e documentos. In: Schelbauer, AR, Araújo JCS. *História da educação pela imprensa*. Campinas- SP: Alínea.
- Vieira CE (2007). *Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920*. In: Taborda de Oliveira MA (Org.) *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. São Paulo: Autêntica.
- Vidal DG, Faria Filho LM de (2003). *História da Educação no Brasil: a constituição Histórica do campo (1880-1970)*. *Revista Brasileira de História*, 23(45): 37-70.

- Vidal DG, Camargo MJG (1992). A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(175): 407-430.
- Zanlorenzi CMP (2014). *A Expressão do Liberalismo na revista (1906-1910)*. 143 f. Tese (Doutorado em História da Educação) - UEPG, Ponta Grossa.
- Zanlorenzi CMP, Nascimento MIM (2008). *A expressão do liberalismo na revista a escola (1906-1910) no paraná (2008)* (Mestrado em História da Educação) – UEPG, Ponta Grossa.
- Zanlorenzi CMP, Nascimento MIM (2015). Educação e imprensa: a escola como instrumento ideológico. *Revista HISTEDBR On-line*, 64: 34-46.

SOBRE O ORGANIZADOR

ID LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agassiz, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235
aluno, 11, 23, 24, 33, 36, 38, 39, 62, 86, 87, 104, 130, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 187, 188, 189, 195, 200, 201
análise de conteúdo, 119
aprendizagem, 15, 16, 22, 23, 26, 30, 40, 55, 56, 60, 67, 68, 73, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 103, 109, 112, 142, 147, 153, 154, 155, 173, 174, 175, 176, 185, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 201, 202, 203, 204
avaliação, 20, 24, 33, 41, 68, 82, 102, 105, 115, 142, 153, 172, 210, 254

B

BNCC, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 86, 106, 107, 108, 111, 112
Brasil, 3
burguesia, 206, 208, 210, 220, 230, 231, 257, 260, 261, 263, 268

C

cartas, 158, 164, 167, 240
coletivo, 10, 66, 83, 91, 104, 114, 142, 165, 167, 172, 176, 252
colonização, 29, 221, 225, 233
complexidade, 16, 80, 84, 93, 99, 114, 169, 173, 174, 178
cooperatividade, 177
Covid-19, 7, 159, 164, 165, 180, 191
cultura, 10, 18, 19, 26, 37, 60, 67, 69, 70, 71, 77, 80, 82, 85, 86, 90, 110, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 154, 174, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221,

222, 228, 234, 235, 237, 248, 255, 256, 262, 265

currículo, 30, 36, 37, 38, 40, 58, 64, 74, 75, 77, 108, 112, 119, 120, 122, 125, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 144, 146, 147, 148, 172, 240

D

democratização, 61, 77, 84, 88, 91, 93, 125, 177, 186, 191, 262
desigualdades sociais, 61, 69, 71, 72, 77, 82, 83, 102, 103, 173, 175, 177, 179, 181, 186, 249, 263
diálogo, 7, 8, 9, 10, 31, 55, 56, 87, 90, 98, 119, 195
didática, 62, 146, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 172, 179, 191, 197, 259
direito, 20, 30, 47, 50, 65, 71, 77, 78, 85, 96, 101, 102, 111, 113, 123, 124, 125, 140, 142, 167, 178, 184, 191, 194, 218, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 275
direitos humanos, 47, 50, 109, 134
docência, 54, 62, 63, 66, 74, 81, 84, 87, 92, 146, 192

E

educação, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 20, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 114, 115, 118, 119, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 140, 143, 144, 151, 152, 153, 154, 156, 166, 171, 172, 174, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250,

251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 280

educativa, 10, 73, 80, 96, 180, 211, 245, 257, 265

ensino, 17, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 102, 106, 108, 112, 114, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 219, 220, 223, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 255, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273

médio, 15, 17, 21, 22, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 118, 120, 127, 131, 133, 134, 141, 144, 151, 243

remoto, 61, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 189

ensino-aprendizagem, 153, 175

envelhecimento, 160, 165

escola, 4, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 114, 115, 116, 129, 132, 137, 151, 153, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 185, 188, 190, 194, 200, 201, 218, 236, 240, 243, 248, 249, 254, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 275

pública, 7, 14, 21, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 53, 56, 62, 78, 80, 87, 88, 92, 94, 116, 218, 240, 249, 265, 269

estudantes, 4, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 46, 52, 54, 62, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 89, 90, 104, 107, 121, 122, 127, 132, 133, 147, 153, 171, 177, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 200, 201, 202

eugenia, 205, 206, 208, 209, 211

F

formação, 12, 14, 20, 23, 24, 25, 26, 30, 33, 37, 38, 39, 41, 43, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 102, 106, 109, 112, 115, 120, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 141, 142, 143, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 162, 172, 173, 175, 177, 182, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 195, 197, 198, 204, 210, 220, 226, 227, 241, 257, 259, 260, 265, 266, 267, 272, 273

de professores, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 75, 76, 79, 81, 85, 86, 87, 89, 93, 94, 146, 147, 149, 152, 153, 156, 204, 267

humana, 115, 173, 182, 187, 188, 190, 191

leitora, 193, 195, 197, 198

função social, 80, 173, 176

G

gênero, 7, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 68, 85, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 140, 141, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 213, 219, 221

gestão escolar, 19, 20, 30, 91, 92

H

história, 4, 9, 10, 11, 19, 39, 46, 49, 51, 55, 62, 85, 93, 97, 102, 109, 123, 128, 129, 130, 136, 138, 140, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 162, 164, 195, 196, 199, 207, 211, 212, 219, 224, 225, 233, 234, 239, 249, 254, 256, 257, 263, 266, 270, 271, 273, 274, 275

em quadrinhos, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204

humano, 10, 16, 47, 50, 55, 67, 68, 71, 86, 139, 160, 164, 167, 178, 187, 198, 202, 219, 250, 274

I

identidade, 8, 30, 31, 53, 58, 62, 72, 96, 98, 100, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 135, 140, 143, 206, 226, 263, 264
impactos, 20, 45, 47, 158, 179, 191
imprensa
educacional, 272, 273
Paranaense, 257
independência, 16, 49, 102
instituições escolares, 34, 218, 273
invisibilidade, 47, 51, 143
isolamento, 45, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 178, 189, 190, 193, 194, 201
itinerários formativos, 33, 37, 38, 40

J

judicialização da educação, 238

L

legislação, 34, 63, 64, 76, 78, 85, 88, 89, 114, 216, 238, 242, 243, 254
leitura, 9, 23, 25, 35, 116, 120, 121, 124, 126, 133, 136, 143, 144, 158, 160, 178, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 219, 239, 241, 249, 255, 256, 258, 270, 271

M

mercantilização, 181, 186, 192
militarização, 14

N

neoliberalismo, 72, 103, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 192

P

pandemia, 4, 7, 105, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 189, 193, 194, 195, 200, 202, 203, 204, 280

Paulo Freire, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 55
pensamento complexo, 172, 173
percepções dos estudantes, 16
pessoa com deficiência, 44, 45, 46, 47, 48, 52
plano de curso, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 137, 142, 143
prática pedagógica, 56, 57, 62, 80, 106, 153, 154
precarização, 64, 66, 181, 182, 185, 186, 188, 189, 190, 192
processo de adequação, 41
professor, 11, 17, 37, 39, 41, 42, 53, 56, 57, 58, 61, 62, 66, 67, 68, 73, 74, 76, 80, 83, 84, 85, 86, 104, 105, 149, 152, 153, 154, 156, 169, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 181, 185, 186, 187, 188, 201, 202, 207, 218, 259, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273
professores da rede pública, 106, 257
profissionais da educação, 60

Q

química, 55, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

R

racismo, 4, 113, 139, 140, 141, 143, 205, 206, 208, 209, 280
reforma, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 58, 64, 65, 66, 75, 76, 87, 89, 102, 176, 186, 226, 241, 243, 244, 246, 247, 256
retrocesso, 106, 246
revista “A Escola”, 257, 258, 259, 264
Rondônia, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 28

S

sexualidade, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

V

viajante, 205, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 216,
217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226,
230, 231, 232, 234



Contemporaneamente, a educação brasileira está envolta por tantas situações diversas, envolvendo todos os seus níveis e modalidades, que foi possível a composição desse terceiro volume da obra: “Educação: Dilemas Contemporâneos” – agora, há o foco no fazer pedagógico, diversidade na educação, racismo, histórias em quadrinho, educação em tempos de pandemia, entre outros assuntos.

ISBN 978-658831930-7



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br