

Célio da Cunha
Luciana Cordeiro Limeira
Gardenia Sampaio de Castro Feliciano
Organizadores

Pensamento pedagógico: textos e contextos III



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Pensamento pedagógico:
textos e contextos III

Célio da Cunha
Luciana Cordeiro Limeira
Gardenia Sampaio de Castro Feliciano
Organizadores

Pensamento pedagógico: textos e contextos III



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2020

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: *Renato Thiel*

Projeto gráfico / Impressão: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

P418

Pensamento pedagógico: textos e contextos III / Célio da Cunha, Luciana Cordeiro Limeira, Gardenia Sampaio de Castro Feliciano, Organizadores -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2020.
268 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-48-0

1. Educação 2. Pedagogia 3. Docência 4. Currículo 5. Educação Básica 6. Ensino Fundamental 7. Alfabetização 8. Desenvolvimento Educacional I. Cunha, Célio da II. Limeira, Luciana Cordeiro III. Feliciano, Gardenia Sampaio de Castro IV. Título

CDU: 37.013(81)

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANPEd: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPLAR: Campanha de Educação Popular da Paraíba

CMEB: Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal

CNBB: Conferência Nacional de Bispos do Brasil

DRU: Desvinculação das Receitas da União

EC: Emenda Constitucional

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FEF: Fundo de Estabilização Fiscal

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FSE: Fundo Social de Emergência

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES: Instituição de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB: Movimento de Educação de Base
MEC: Ministério da Educação
MDE: Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE: Plano Nacional de Educação
PNPG: Plano Nacional de Pós-Graduação
RREO: Relatório Resumido da Execução Orçamentária
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECERN: Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte
SEC/UR: Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife
SESI: Serviço Social da Indústria
SIOPE: Sistema de Informações sobre Orçamento Público para a Educação
STN: Secretaria do Tesouro Nacional
TIC: Tecnologia de Informação e Comunicação

Lista de Quadros

Quadro 4.01

IDEB 2005-2017 – Brasil65

Quadro 6.01

Vantagens e desafios do uso de recursos tecnológicos em sala de aula95

Quadro 6.02

Influência da linguagem virtual na escrita de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental101

Quadro 6.03

Linguagem abreviada nas produções de textos dos alunos do
5º Ano do Ensino Fundamental 103

Quadro 6.04

Mecanismos utilizados pelos professores para eliminarem marcas do internetês 105

Lista de Gráficos

Gráfico 8.01

Educação de Jovens e Adultos (EJA), matrículas por etapa de ensino – Brasil 2008-2016 140

Gráfico 10.01

Percentual de municípios brasileiros,
por faixa de valor gasto aluno/ano da Educação Básica - 2017 172

Gráfico 10.02

Situação do gasto por estudante ano para a Educação Básica -
por faixa, região e município - 2017 173

Gráfico 10.03

Percentual do Investimento Público MDE/Governo Federal – Brasil 2000-2015..... 176

Gráfico 10.04

Percentual de escolas por dependência administrativa – Brasil 2018..... 178

Gráfico 10.05

Matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa Brasil – 2018 179

Gráfico 10.06

Escolaridade média, em anos de estudo, dos 25% mais pobres e os
25% mais ricos da população de 18 a 29 anos de idade,
por renda (renda mensal domiciliar per capita) –Brasil 2011-2016 183

Lista de Tabelas

Tabela 8.01

Educação de Jovens e Adultos (EJA), matrículas por etapa de ensino – Brasil 2008-2016 138

Tabela 9.01

O que é mais priorizado quanto à formação do doutor? 161

Tabela 10.1

Carga Tributária por Ente Federativo – 2005 e 2017..... 170

Tabela 10.02

Área, quantidade, população e receita de Municípios nas Regiões brasileiras – 2017 171

Tabela 10.03

Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro de acordo com a Lei nº 9.394/96 (LDB) 181

Tabela 10.04

Distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública Brasil – 2018 182

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
--------------------	----

Célio da Cunha

Luciana Cordeiro Limeira

Gardenia Sampaio de Castro Feliciano

EIXO I

EDUCAÇÃO E SEUS PENSADORES: INFLUÊNCIAS E REPERCUSSÕES

CAPÍTULO I

Jean-Jacques Rousseau e o Século das Luzes	17
--	----

Camila Lago de Souza

Rosemeire Cardoso de Albuquerque Leocádio

CAPÍTULO II

As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para a Educação do Século XX.....	27
--	----

Gardenia Sampaio de Castro Feliciano

Marly Abrão Araújo

CAPÍTULO III

Revisitando a pedagogia de Domingo Faustino Sarmiento	39
---	----

Eliane Silva Moreira

Érika de Oliveira Lima

Célio da Cunha

CAPÍTULO IV

Um olhar sobre os limites do Instrucionismo a partir do pensamento pedagógico de Pedro Demo.....	51
--	----

Fabício de Oliveira Ribeiro

Célio da Cunha

EIXO II

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS NECESSÁRIAS À EDUCAÇÃO

CAPÍTULO V

Pensamento contemporâneo e atuação docente: o currículo, a aprendizagem e seus significados	73
--	----

Karana Machado Albenaz

Maria Cândida Borges de Moraes

CAPÍTULO VI

A influência da linguagem digital na escrita de crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental.....	89
--	----

Ludymila Campos Sobrinho

Juliana Lacerda Machado

CAPÍTULO VII

Ensino de Matemática na Educação Básica: reflexões e proposições	113
---	-----

Allan Alves Ferreira

Célio da Cunha

Renato de Oliveira Brito

CAPÍTULO VIII

Alfabetização de Adultos: dialética da prática educativa em Angicos e uma provocação sobre as políticas públicas na atualidade	131
--	-----

Adriana Matos Rodrigues Pereira

EIXO III

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FORMAÇÃO DOCENTE, FINANCIAMENTO E INSTITUIÇÕES

CAPÍTULO IX

A formação dos doutores em educação sob o olhar de Bourdieu: um campo de lutas e disputas	147
---	-----

Isabela Cristina Marins Braga

Célio da Cunha

CAPÍTULO X

A organização do Estado e a desigualdade no financiamento da educação brasileira	167
--	-----

Andreia Couto Ribeiro

Célio da Cunha

CAPÍTULO XI

A Universidade como instituição em constante transformação ..	189
---	-----

Cássio Cavalcante Andrade

EIXO IV

EDUCAÇÃO PARA O PRESENTE E O FUTURO: NOVAS PERSPECTIVAS

CAPÍTULO XII

Ética e Educação: a necessidade de uma proposta ao mundo pós-moderno.....	215
---	-----

Raquel Machado Gomes Marques

CAPÍTULO XIII

Lecionar: uma variante de prazer e dor.....	227
---	-----

Alisson Moura Chagas

Paulo Henrique Oliveira Soares

CAPÍTULO XIV

Por uma escola que promova a felicidade.....	243
--	-----

Learice Barreto Alencar

Sobre os Autores.....	257
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO

O pensamento pedagógico brasileiro tem como marca a influência exercida por diferentes personagens da história, que trouxeram da Europa, Estados Unidos e América Latina, concepções e experiências de Educação e suas práticas educativas, em diferentes momentos e contextos históricos.

Enquanto um fenômeno social de grande amplitude e relevância, a Educação se faz necessária para a existência, fortalecimento e continuidade dos vínculos societários. É por meio dela que as diferentes experiências culturais e conhecimentos produzidos ao longo do tempo são disseminados, consolidados e ampliados.

Esta obra surge em sequência aos estudos iniciados na disciplina Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, que deram origem a dois livros anteriores intitulados “Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos I” e “Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos II”. A disciplina em questão tem o objetivo de proporcionar a mestrandos, doutorandos e egressos a oportunidade de conhecerem e refletirem a respeito da evolução das ideias pedagógicas e suas implicações nas políticas públicas de educação.

Sendo assim, constitui um esforço contínuo em estimular a produção acadêmico-científica de estudantes e egressos de programas de pós-graduação, no intuito de registrar e divulgar suas reflexões acerca do pensamento pedagógico em âmbito nacional e mundial, bem como da Educação brasileira, seus desafios e ações exitosas.

Sua estrutura encontra-se dividida em quatro eixos assim definidos: Eixo I - Educação e seus pensadores: influências e repercussões; Eixo II - Perspectivas pedagógicas: concepções e metodologias necessárias à educação; Eixo III - Educação brasileira: formação docente, financiamento e instituições; e Eixo IV - Educação para o presente e o futuro: novas perspectivas.

O Eixo I é constituído por quatro capítulos, que tratam dos pensadores que muito influenciaram o pensamento pedagógico no mundo, na América do Sul e no Brasil, quais sejam: Capítulo I - Jean-Jacques Rousseau e o Século das Luzes; Capítulo II - As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para a Educação do século XXI; Capítulo III - Revisitando a pedagogia de Domingo Faustino Sarmiento; e Capítulo IV - Um olhar sobre os limites do Instrucionismo a partir do pensamento pedagógico de Pedro Demo.

O Eixo II é composto por quatro capítulos, que discorrem sobre diferentes perspectivas pedagógicas e metodológicas, apresentando experiências exitosas na Educação brasileira e no Distrito Federal: Capítulo V - Pensamento contemporâneo e atuação docente; Capítulo VI - A influência da linguagem digital na escrita de crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental; Capítulo VII - Ensino da Matemática na Educação Básica: reflexões e proposições; e Capítulo VIII - Alfabetização de Adultos: dialética da prática educativa em Angicos e uma provocação sobre as políticas públicas na atualidade .

O Eixo III é composto por três capítulos que discorrem, na perspectiva da Gestão e Políticas Públicas da Educação Brasileira, acerca do financiamento público para a Educação e sobre as instituições de formação docente em nível de graduação e pós-graduação, quais sejam: Capítulo IX - A formação dos doutores em educação sob o olhar de Bourdieu: um campo de lutas e disputas; Capítulo X - A organização do Estado e a desigualdade no financiamento da educação brasileira; e Capítulo XI - A Universidade como instituição em constante transformação.

Já o Eixo IV, que também traz a contribuição de três capítulos, trata sobre o pensamento pedagógico numa perspectiva ética, humanizadora e sensível ao estudante enquanto sujeito aprendente e protagonista de sua aprendizagem: Capítulo XII – Ética e Educação: a necessidade de uma proposta ao mundo pós-moderno; Capítulo XIII – Lecionar: uma variante de prazer e dor; e Capítulo XIV – Por uma escola que promova felicidade.

Célio da Cunha
Luciana Cordeiro Limeira
Gardenia Sampaio de Castro Feliciano
Organizadores

EIXO I

EDUCAÇÃO E SEUS PENSADORES:
INFLUÊNCIAS E REPERCUSSÕES

CAPÍTULO I

Jean-Jacques Rousseau e o Século das Luzes

Camila Lago de Souza

Rosemeire Cardoso de Albuquerque Leocádio

Introdução

O presente texto, de abordagem qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental, descreve as principais ideias da Filosofia das Luzes. Seu objetivo é discorrer sobre os princípios da educação rousseauiana bem como sobre o contexto histórico em que foram pensados, a partir das análises de Gauthier e Tardif (2014). Historicamente, Rousseau foi um personagem relevante por atuar em áreas distintas, inclusive na educação, onde deixou um grande legado por meio de sua pedagogia. Atualmente, este pensamento ainda nos influencia inspirando mudanças possíveis no contexto em que vivemos. Observa-se que de forma recorrente as pessoas e instituições estão cada vez mais preocupadas em responder a questões quanto à insatisfação humana, pois elas têm se afastado da relação com a natureza, que a faz refletir sobre suas reais necessidades enquanto homem social.

Quanto ao século XVIII, também chamado de “O Século das Luzes”, faz-se necessário esclarecer o quanto esse período contribuiu de forma significativa para o progresso do homem, da ciência, da filosofia e da economia.

Este estudo se justifica pela necessidade de reflexões e análises de um período muito significativo para a humanidade, visto que ocorreram intensas mudanças na caracterização da formação social, além de guerras e revoluções, que possibilitaram a abertura para a expansão de diferentes formas de pensar e agir para a evolução e, conseqüentemente, uma mudança do comportamento

humano por meio da ciência, das artes e da técnica, que foram atingidas pela Filosofia das Luzes.

O Século das Luzes e seu percurso histórico

O século XVIII foi considerado o século das revoluções. Na Filosofia das Luzes a razão e a racionalidade caminharam juntas. Época do surgimento de pensadores influenciados por esse movimento, como Montesquieu e Voltaire na França; Newton e Locke na Inglaterra, este último sendo o criador do Tratado da Tolerância; Wolff e Lessing na Alemanha; e Kant e Gauthier e Tardif (2014).

A Igreja perdeu poder em razão das pesquisas e do desenvolvimento científico, a educação e a instrução passam a ser valorizadas, surge então a Enciclopédia (1751-1772), com o objetivo de divulgar os progressos da ciência e do pensamento em todos os domínios. Nessa época ocorreram embates como a Guerra dos Sete Anos (1757-1763). No Velho Continente: a conquista das regiões do Báltico (1689-1726) e do Mar Negro (1762-1796); Guerra de Sucessão da Polônia (1733-1738); Guerra de Sucessão da Áustria (1740-1748); a Polônia é dividida entre Rússia e a Áustria (1772, 1793 e 1795). Nesse período, também ocorreu a Guerra Revolucionária Americana (1776-1783), na qual Estados Unidos deixou de ser colônia do Império Britânico que, por sua vez, exigia mais taxas e impostos provocando o início do conflito que levaria à ruptura. Em 4 de julho de 1776 é declarada a Independência dos Estados Unidos da América, vinculada ao Tratado de Versalhes e, conseqüentemente, reconhecida pela Inglaterra. Já na Revolução Francesa, em 1789, o povo se uniu contra os privilégios da nobreza e contra a monarquia absoluta. A nação ganhou espaço e passou a ser soberana com a República e a separação dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Essas revoluções foram pioneiras quando se trata de organização do Estado e seu caráter laico, assim como a proteção dos direitos, sejam eles públicos ou privados (GAUTHIER; TARDIF, 2014).

Rousseau no palco do Iluminismo

Jean Jacques Rousseau nasceu em 28 de junho de 1712, em Genebra, em uma família de classe média. Ainda recém-nascido, sua mãe falece e ele é criado pelo pai, um relojoeiro que aproxima o filho da literatura para tentar suprir a falta da mãe. Pai e filho viviam a ler os romances que ela deixara, e essas leituras imprimiram traços marcantes na personalidade do ainda menino Rousseau,

contribuindo para sua “imaginação exacerbada e visão profundamente dramática das relações humanas” (ROUSSEAU, 1987, p. 8).

Em situação de decadência financeira da família, pai e filho vão morar em um bairro mais modesto. Após alguns anos seu pai se muda e Rousseau fica sob os cuidados de um tio que o envia para estudar com o pastor de Bassey (BOTO, 2017).

Decorridos alguns anos, Rousseau passou a trabalhar como professor particular, preceptor de duas crianças, ocasião em que escreve seu primeiro texto, *Projeto para educação do Sr. de Saint-Marie*, no qual criticou métodos rígidos de educação e defendeu processos pedagógicos (BOTO, 2017).

Em 1742, se transfere para Paris onde passa a viver com Therese Levasseur, uma jovem de origem humilde, com quem tem cinco filhos e todos são abandonados na roda dos expostos¹. O fato de ter abandonado os filhos, devido às precárias condições financeiras aludidas por Rousseau, trouxe impactos para toda a sua existência, e “o remorso por isso será seu companheiro para o resto da vida. Para livrar-se dele preocupou-se sempre em encontrar justificativas” (ROUSSEAU, 1987, p. 10).

Em Paris, Rousseau conhece Diderot (1713-1784), um grande intelectual do Iluminismo que defendia o direito do indivíduo à felicidade e ao prazer e foi um dos maiores filósofos a colaborar para a Enciclopédia, bem como Rousseau, esta sendo considerada a “grande aventura do pensamento iluminista”. A Enciclopédia era liderada por Diderot e D’Alembert (1717-1783) e também composta por Voltaire (1694-1778). “Tratava-se de um grupo-geração que impactou a história do pensamento social, político e pedagógico” de uma época marcante (BOTO, 2017, p. 192).

Conforme Gauthier e Tardif (2014), Rousseau elaborou uma verdadeira teoria da infância que implicava em compreender de forma lógica e estruturada a criança como um todo. Nesse sentido, o projeto vislumbrado por ele era maior, pois visava a elaboração de uma teoria da sociedade buscando compreendê-la e ao mesmo tempo superar as patologias sociais, pois acreditava que a mesma era corrompida, e segundo sua visão, essa enfermidade poderia ser trabalhada com a educação. A proposta de reformar a sociedade está vinculada ao desenvolvimento natural da criança, para que ela possa tornar-se uma pessoa melhor e um bom cidadão na vida adulta. Os referidos autores ressaltam ainda sua con-

1 No Brasil Colônia, era comum o abandono de bebês que eram colocados nas rodas dos expostos, mecanismos cilíndricos colocados, geralmente, em Santas Casas de Misericórdia e possibilitavam a sobrevivência do bebê enjeitado e a preservação da identidade da pessoa que abandonasse ou que encontrasse o bebê. (MARCILIO, 2016).

tribuição intelectual nas Artes, sendo um compositor e teórico da música com a composição da ópera: *O advindo da aldeia* (1752) e *Carta* (1753), sobre a música francesa. Já na literatura tornou-se criador de um novo gênero literário chamado de “autobiografia”, com destaque para *Devaneios de um passeante solitário* (1776-1778) e *As confissões* (1770).

Como um dos fundadores do pensamento político moderno com a obra *O contrato social* (1762), Rousseau preconiza a igualdade entre os seres humanos, e esta obra o consagrou, sendo utilizada pelos revolucionários franceses. -

Apresentava um inventário lógico das razões que conduziram à perda do estado da natureza. No texto do contrato, o autor procurará oferecer sinais alternativos para trilhas de possíveis futuros. Diz, nesse sentido, que a liberdade e a bondade natural do estado de natureza estavam irremediavelmente perdidas. Era impossível voltar atrás. Tratava-se, pois, de buscar um instrumento de vida pública capaz de estabelecer critérios sociais para a organização de um modo de viver coletivo, calcado sobre o signo da virtude (BOTO, 2017, p. 201).

Rousseau continua sua grande obra, porém, devido aos seus escritos serem fortes para a época e também em razão das desavenças ocorridas, principalmente entre ele, Diderot e Voltaire, sofre muitas críticas sobre seus escritos, sobretudo a obra *Emílio ou Da Educação*, tratado a seguir, o que o afastou do seu círculo de amigos.

Em 1764 ele toma conhecimento do escrito intitulado *O sentimento dos cidadãos*, atribuído a Voltaire, no qual Rousseau é atacado como “pai sem coração e hipócrita e amigo ingrato. Esse escrito trouxe muita tristeza e decepção a ele que dedicou parte do restante da sua vida a escrever suas próprias confissões, explicando sua vida e pensamentos” (ROUSSEAU, 1987, p. 11).

Nos últimos anos de sua vida, após se recuperar parcialmente dos ataques sofridos, Rousseau se dedica ao seu último escrito *Devaneios de um caminhante solitário*, que contém “descrições da natureza e dos sentimentos humanos feitas com suavidade e beleza” (ROUSSEAU, 1987, p. 12). Na mesma obra, ainda explica o abandono dos filhos, e, após sua morte, em 1778, torna-se um dos principais ícones do iluminismo, evocado pelos revolucionários franceses.

Compreendo que a censura por ter colocado meus filhos na Roda de Expostos tenha facilmente degenerado, forçando-se um pouco os fatos, na de ser um pai desnaturado e de odiar as crianças. Contudo, é certo que foi o medo de um destino para eles mil vezes pior e quase inevitável, na falta de qualquer outro

caminho, que mais me determinou nessa diligência. Se eu fosse mais indiferente ao que se tornariam e sem as possibilidades de os criar eu mesmo, teria sido necessário, na minha situação, permitir que fossem criados por sua mãe, que os teria mimado, e por sua família, que deles teria feito monstros. Tremo ainda ao pensar nisso (ROUSSEAU, 1986, p. 118).

“Em 2 de julho de 1778 falece e é enterrado em Choupos, em Ermenonville. Durante a revolução Francesa, seus restos mortais serão colocados no Panteão” (ROUSSEAU, 1987, p. 20).

Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (1755)

Esta obra de Rousseau busca explicar os motivos da infelicidade que aflixe os seres humanos, buscando trazer como base a história da humanidade. Gauthier e Tardif (2014) apresentam a história dividida em três fases. A primeira delas vê o homem como pré-sociável, de modo a compará-lo a um animal por ter a capacidade de viver sozinho, não apresentar linguagem, satisfazer suas necessidades apenas com recursos da natureza e ter fácil adaptação às mudanças ambientais. Ao reunir seres de sua espécie, foi capaz de formar as primeiras sociedades. Na segunda fase, o homem adquire qualidades próprias, como a piedade que está vinculada à natureza, além de desenvolver a linguagem e o pensamento, passando a viver de forma harmônica em sociedade e com a natureza. Conforme os autores, Rousseau acredita que nessa fase a humanidade era transparente. Na terceira e última fase ocorreram mudanças significativas em relação à anterior, em que o homem passou a observar a desigualdade física dos indivíduos como algo natural para o ser humano, passando a implicar diretamente nas relações sociais. Nesta fase, o homem não consegue ter a capacidade para lidar com os efeitos negativos da própria natureza, ou seja, surgem sentimentos negativos, como a mentira, os ciúmes e o amor-próprio, etc. Esses novos comportamentos afetam diretamente a política trazendo um regime de tirania.

Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político (1762)

Ao escrever essa obra, Rousseau aborda uma reflexão sobre a legitimação do poder político, em que o indivíduo perde sua liberdade natural em prol dos seus semelhantes e isso faz com que ele seja visto como um cidadão da socieda-

de. Ou seja, as vontades e interesses individuais são suprimidas para que haja a soberania do povo por meio de uma legislação que irá compreender as necessidades do povo que é visto como soberano (ROUSSEAU, 1987).

Nesta obra é possível compreender as transformações no Estado-Nação e os impactos na educação que foram objeto de estudo de Sanfelice (2008). Para o autor, à medida que a globalização avança, a educação vai se tornando um serviço privado e perdendo seu sentido fundamental que é permitir o acesso dos seres humanos à cultura e a conhecimentos disponíveis. Assim, o caráter educativo passa a atender o mercado, ou seja, vai assumindo um caráter mercantilizado.

Desse modo, Sanfelice (2008) ressalta que o projeto da burguesia consolidou-se com a formação do Estado-Nação, numa época de triunfo liberal, em um movimento de expansão e exploração do centro para a periferia. O autor acrescenta que o desenvolvimento da ciência e tecnologia é visível e perceptível na divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, a educação sofre as interferências das transformações do Estado-Nação, visto que a mesma não escapa da produção e reprodução do capital em que permanecem intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade.

Em relação ao trabalho, Marx (1818-1833) o traz como fundamento da espécie humana, em uma práxis em que o homem transforma a natureza e com isso se transforma, ou seja, o trabalho muda a natureza que vira a natureza humanizada. Nesse sentido, trabalho e educação são processos antropológicos fundamentais. A espécie humana não existiria com toda sua especificidade se não trabalhasse, ressalta Charlot:

Marx chama de *práxis* esse processo pelo qual o homem transforma a natureza e, nessa ação se transforma a si mesmo. Em outras palavras, o trabalho forma a natureza, no sentido em que lhe dá uma forma, que é a marca do homem e forma o homem, no sentido em que lhe confere, ao longo da História, novas capacidades e conhecimentos. Assim, no decorrer da História, a natureza e o homem deixam de ser “naturais” e viram produtos correlativos da práxis humana, isto é, do trabalho do homem (2013, p. 70, grifo do autor).

Como práxis, a educação também aparece como um processo fundamental, visto que por meio dela os avanços e a evolução são transmitidos de geração a geração. E, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. Dessa forma, o materialismo de Marx é histórico e dialético. Histórico por explicar que a espécie humana ao longo da história muda natureza e muda a hu-

manidade mediante o trabalho; é também dialético por dialogar com as classes sociais (MARX, 1998).

Emílio ou Da Educação - um dos maiores escritos pedagógicos (1762)

A obra *Emílio ou Da Educação* foi escrita no mesmo ano que o *Contrato Social* e teve uma grande repercussão. Até os dias de hoje é amplamente utilizada nos cursos de formação de professores. Emílio nunca existiu, foi, de acordo com Rousseau, um aluno imaginário, de 0 até os 25 anos, que é acompanhado pelo autor. Ao mesmo tempo em que a obra foi apreciada de modo particular, foi amplamente rejeitada publicamente. No tempo do lançamento do livro era um momento de transformações históricas e decisivas para a vida política e cultural da modernidade. Tanto foi o alarde em torno da obra que Rousseau teve que deixar o país e fugir abandonando a sua vida tranquila (OLIVEIRA, 2013).

O livro, ou tratado, como ficou conhecido, foi dividido em cinco partes para facilitar o processo educacional e cada uma dessas partes corresponde aos estágios da evolução. “O Emílio pode ser compreendido como um trabalho cujo principal objeto é a busca da compreensão das diferentes etapas da vida, marcadas em seus limites e suas potencialidades” (BOTO, 2017, p. 187).

Nessa divisão, Rousseau pretendeu apresentar as diferentes fases do desenvolvimento do ser humano, como o fez, posteriormente, Piaget (1896-1980). A primeira fase ia do nascimento até os 2 anos e deveria se dedicar à interação social, levando a criança para lugares em que pudesse correr e brincar, e nunca obter autoridade a partir de pancada. A fase seguinte seria a da formação da puerilidade que duraria até os 12 anos, quando a criança tem uma apreensão de mundo muito diferente dos adultos, devendo ser conduzida por uma razão sensitiva. A terceira fase é dos 12 aos 15 anos, é a idade da razão e para Rousseau, formar o cidadão não é tarefa de um dia; para construir homens é preciso instruir as crianças desde pequenas. A quarta fase vai dos 15 aos 20 anos e trata da formação moral e sexual, formando com instrumentos necessários para constituir a racionalidade do adulto com sensibilidade, mente e coração, moral e conduta humana. A quinta e última fase vai dos 20 aos 25 anos, em que o adulto deve ser preparado para o casamento, formando o homem moral e constituindo-se também o homem civil – cidadão. A racionalidade torna-se um instrumento a serviço do homem e não uma estratégia contra seu semelhante. A autora continua afirmando:

Ao conceber uma criança inventada como motivo ou razão de ser do discurso, Rousseau pretende destrinchar, de alguma maneira, a composição essencial do conceito de infância. Procura pelo particular, dirigir-se a um universal, situado na condição constitutiva da ideia de homem (BOTO, 2017, p. 179).

Conforme a autora, Rousseau pensava que, enquanto adultos, “nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e, seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdade, só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros” (BOTO, 2017, p. 178). Rousseau era contra castigos punitivos e acreditava também que a criança deveria aprender com os próprios erros de forma que esses a levassem a refletir. De acordo com ele, a criança deveria ser educada com liberdade, sem prisões, para que assim ela desenvolvesse autonomia. A repressão como forma punitiva é definida como “bárbara”, uma vez que em nome do tempo vindouro incorre na depreciação do presente, impedindo a criança de gozar de sua felicidade (ROUSSEAU, 1999).

Sendo assim, era de grande importância que os adultos compreendessem as formas de ser criança em cada uma dessas fases constitutivas da vida. O propósito não é “ensinar à criança muitas coisas e sim, não deixar entrar em seu cérebro senão ideias justas e claras. Que não saiba nada, pouco me importa, conquanto que não se engane” (ROUSSEAU, 1979, p. 179).

É importante lembrar que, à época, anteriormente aos escritos de Rousseau, só eram consideradas crianças até os 7 anos, a partir daí já deixavam a condição infantil. O período que ia dos 7 anos 12 era considerado como puerilidade, etapa que não era compreendida como uma segunda fase da infância. De acordo com o pensamento de Rousseau, a infância deveria ser até os 12 anos, e após algum tempo essa idade se tornou considerada pelos demais. É oportuno observar que, conforme a concepção de Rousseau, o homem é bom por natureza e a sociedade é que o corrompe, por isso a criança deve ser livre para aprender sem grandes correções e punições físicas, pensamento este que muito contribuiu para profundas transformações na educação da época. A liberdade da criança, diante disso, deve ser favorecida desde o seu nascimento, e por meio de suas limitações e potencialidades ela será livre e confiante para realizar o que quiser.

A publicação de Emílio, como já referido, teve um impacto profundamente negativo. Tal fato esteve relacionado ao momento político e religioso vivido entre os anos 60 e 70 do século XVIII. Porém, após a Revolução Francesa, e também a morte de Rousseau, a obra começou a ser revista e admirada em todo o

mundo, sendo amplamente adotada nos séculos seguintes e influenciando os escritos pedagógicos até os dias atuais (OLIVEIRA, 2013).

(In) Conclusão

Diante das diferentes contribuições de Rousseau em sua obra, destacamos três delas que repercutiram diretamente sobre a educação e a sociedade como um todo. Em *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de 1755, é possível explicar a base da história da humanidade por meio de fases do desenvolvimento humano e seu convívio em sociedade. Já sobre a obra *Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político*, de 1762, o homem renuncia sua liberdade ao deixar as decisões para o povo a cargo de um poder político. Quanto à obra *Emílio ou Da Educação*, de 1762, é caracterizada como um método único de pensamento pedagógico da antiguidade grega aos dias atuais; foi um grande salto dado por Rousseau e que modificou a forma de compreender o desenvolvimento infantil e o comportamento ideal dos adultos nesse processo.

As políticas sociais e educacionais existentes no Brasil trazem Rousseau presente na atualidade. Elas precisam ser equacionadas, pois ao mesmo tempo que desejam o bem social, ofertam o mínimo de possibilidades para o povo, provocando cada vez mais a desigualdade, apesar de vivermos sob regras e princípios ditados pela Constituição Federal. Rousseau pensou em tudo isso no *Contrato Social*. Talvez possamos pensar hoje num contrato social, ético, econômico ou até mesmo pactos que demandam a união das pessoas, acima de visões particulares de alguns poucos abastados.

Na compreensão de Rousseau, é por meio da educação que os avanços da sociedade são transmitidos de geração a geração e, nesse processo, o trabalho aparece como práxis, em que o homem muda a natureza e muda a si mesmo, transformando a matéria. Dessa forma, a educação que também aparece como práxis, não pode ficar à mercê do Estado, cumprindo suas determinações de poder e de manutenção das classes, mas deve se posicionar, tornando-se uma prática libertadora.

Gauthier e Tardif (2014) resumem a pedagogia de Rousseau como negativa, pois busca fazer o mínimo de intervenções para que a criança tenha autonomia ao buscar suas próprias experiências e aprender por si mesmo, dessa forma obtendo o prazer pela própria instrução.

Por tudo isso, este texto não busca fechamentos ou conclusões, mas algumas reflexões e discussões necessárias ao se falar das obras de Rousseau e seu legado para a educação, política, literatura e para a música.

Referências

BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *História social da infância no Brasil*, USP, 2016.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia? *Filosofia e Educação*, 4(2), 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Windows7/Desktop/Catolica/Mestrado%20Cat%C3%B3lica/historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o/.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Hucitec, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social: Ensaio sobre a origem das línguas. In: *Os Pensadores*. Tradução: Lourdes Santos Machado. Vol. I., 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANFELICE, José Luís. Transformações no Estado-nação e impactos na educação. In: LUCENA, Carlos (org.). *Capitalismo, Estado e educação*. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 65-83.

CAPÍTULO II

As contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para a Educação do Século XX

Gardenia Sampaio de Castro Feliciano

Marly Abrão Araújo

Introdução

Este capítulo tem como objetivo descrever uma práxis pedagógica baseada no diálogo, em que a teoria e a prática possam contribuir para a transformação do sujeito, considerado como elemento transformador em um processo social e democrático. Para alcançar esse intento, destacar-se-á a importância de dois grandes pensadores do século XX, John Dewey (1859-1952) e Anísio Teixeira (1900-1971) e suas principais ideias, que muito contribuíram e continuam contribuindo para o processo educacional, influenciando as ações e práticas pedagógicas de numerosos educadores da contemporaneidade.

Numa filosofia pragmática, Dewey se posicionava em defesa da teoria chamada de educação progressiva, e Anísio Teixeira defendia no Brasil o movimento da Escola Nova. Nesse movimento os dois pensadores tinham uma meta comum: melhorar a qualidade da educação pública.

A educação precisava se submeter a grandes transformações, rompendo, assim, com as barreiras entre autoritarismo e a detenção do conhecimento sistematizado, em que o respeito e autonomia são fundamentais para a liberdade de expressão num processo de interesses entre conteúdos mais atrativos e vivos. Era preciso permitir o acesso à educação para todos, sendo esta laica e democrática, com processos de ensino significativos e de qualidade, em que

o educador e o educando pudessem compartilhar conhecimentos a partir da estruturação de ações construtivistas.

Sendo assim, em vista do objetivo deste texto, serão expostos fatores considerados relevantes que contribuíram para a compreensão da ideia central da Escola Nova na visão de John Dewey e Anísio Teixeira, bem como o contexto da época.

Para melhor compreensão do contexto educacional do século XX, é necessário conhecer a trajetória de vida desses pensadores da educação e as políticas públicas que contribuíram para o desenvolvimento social e intelectual bem como as transformações políticas que atingiram a educação estadunidense e brasileira, destacando que Dewey foi um dos mais ardentes defensores da democracia na educação.

John Dewey e sua filosofia de educação democrática

John Dewey foi um dos mais importantes educadores estadunidenses do século XX. Dewey nasceu na cidade de Burlington, estado de Vermont, em 1859. Era filho de comerciantes, com princípios religiosos muito presentes em seu contexto familiar, o que permitiu a esse jovem entrar, aos 15 anos, na Universidade do estado de Vermont e, aos 20, concluir seu primeiro curso de graduação em Filosofia. Dewey ficou conhecido como o maior filósofo da educação dos Estados Unidos, iniciando sua carreira no magistério logo após sua formação. Sua filosofia contribuiu para as novas transformações sociais e, conseqüentemente, no papel social do educador, para a teoria fundamentada nos processos da educação pautados no aprender fazendo, em que teoria e prática são construídas a partir de um consenso entre as partes, em um processo democrático. Com a visão filosófica do pragmatismo e com fortes críticas ao modelo de educação tradicional, Dewey fundou em Chicago, no ano de 1884, uma escola experimental e inovadora, na qual foram realizadas algumas experiências que vieram contribuir para as práticas pedagógicas e possíveis processos na compreensão e desenvolvimento das crianças. Essas práticas eram associadas à vida social e aos meios de convivência, interligando teoria e atividades significativas.

A escola primária *University Elementary School*, nos Estados Unidos da América, também conhecida como a “Escola de Dewey”, ligada à Universidade de Chicago, foi inovadora e influenciada pelo empirismo. Nesse sentido, o pensador decide ir além dos conteúdos ensinados às crianças. Essa experiência contou com a participação, a princípio, de 50 estudantes que buscavam em suas

pesquisas um método de educação que pudesse compreender as razões e sentidos nas ações cotidianas e numa aprendizagem muito mais significativa. Esses estudantes, por sua vez, tinham por objetivo, buscar, em suas experiências, novos métodos que pudessem compreender a aplicabilidade dos conteúdos teóricos e, conseqüentemente, resultados em um processo entre ação-reflexão-ação. Dewey acreditava que é na experiência que se desenvolve o pensamento tal como a prática para a solução dos problemas, baseando-se nos conhecimentos e competências adquiridos anteriormente.

Nesse modelo de escola, o pensador se propôs realizar alguns estudos e observações com seus estudantes. Ele apresentava um novo modelo de educação que se constituía um modelo inovador para o processo de ensino e aprendizagem, o qual permitia ao educando e ao educador total liberdade para aquisição dos conhecimentos, realizando atividades em grupos e direcionando atividades relacionadas ao cotidiano e manuais nas salas de aulas.

A educação era, dessa forma, muito mais do que uma obrigação, e a aquisição do conhecimento científico era uma necessidade social, em que somente por meio de conhecimento, o indivíduo poderia desenvolver suas aptidões. Essas, por sua vez, permitiriam ao educando uma oportunidade social igualitária e, conseqüentemente, uma educação democrática e de iguais oportunidades. Com base nessa teoria, John Dewey, Anísio Teixeira e outros pensadores, como Émile Durkheim, acreditam que a sociedade deve ser vista como um organismo capaz de compreender os meios sociais, seus valores, seus conhecimentos e as formas organizacionais, sendo o homem, mais que formador da sociedade, um ser ativo e social. Durkheim (1984) considera que as práticas educativas não são isoladas umas das outras, ou seja, a educação compõe o mesmo sistema moral, religioso e econômico, contribuindo em todas as dimensões para o propósito do sistema de educação próprio.

Baseado nas experiências de Dewey, o estudante deve ser o principal condutor do processo educativo e, nesse sentido, acentua-se o caráter da educação através do *learning by doing*, ou seja, do aprender fazendo. Ele colocou essas ideias em prática em sua cidade, Chicago, e a partir daí, surgiram inúmeras sugestões e experiências por todo o mundo. Dewey dizia que “a escola não é a preparação para a vida, senão a própria vida” (DEWEY apud LUZURIAGA, 2001). Sobre o método “Aprender Fazendo”, idealizado por Dewey, os conteúdos e as práticas pedagógicas deveriam ser organizados em atividades práticas. Estas deveriam ser ligadas às experiências cotidianas do educando num processo de reconstrução e aperfeiçoamento para experiências futuras. Toda metodologia de ensino inspirada por Dewey também contribuiu para que outros pensado-

res, como Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966), Carl Roger (1902-1987), Émile Durkheim (1858-1917) e Anísio Teixeira (1900-1971) pudessem aperfeiçoar suas teorias e metodologias de ensino utilizando como base os estudos e experiências de Dewey na escola laboratório, mesmo que não utilizando o termo/expressão *learning by doing* em seus métodos próprios.

Nesse método de ensino Dewey destaca a importância dos conteúdos que adquirem novos conceitos e métodos, tornando mais acessível e dinâmico com a realidade dos alunos. O educador é visto como um mediador de todo processo, é importante destacar que a teoria deverá estar correlacionada as práticas cotidianas e práticas manuais, sendo essas desde a economia doméstica, trabalhos manuais até as atividades mais elevadas da literatura. Dewey expressa que as atividades devem corresponder aos interesses dos alunos para que a aprendizagem se desenvolva de um modo significativo e interativo, agrupando-os pelos interesses e aptidões. Assim, transformando as escolas norte-americanas em verdadeiras escolas experimentais. Ao contrário da psicologia herbartina, a psicologia ligada a escolanovismo deweyano sustentava que o interesse e a motivação não eram resultados do processo de aprendizagem, mas sim condições básicas para o início de tal processo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 25).

Neste contexto, portanto, Dewey, adepto do pragmatismo, defende a importância da atitude humana mobilizada, e são esses elementos que fundamentam e guiam a teoria da Escola Nova. Nesse processo os sujeitos aprendem de forma autônoma e participativa, construindo seu próprio conhecimento diante de um problema ou outras situações reais.

A interação entre professor e aluno deve ser realizada em um contexto intrinsecamente democrático e participativo, sendo todos responsáveis pela construção de conhecimento, em que o estímulo e as metodologias visam contribuir para uma aprendizagem significativa. Contudo, é fundamental agregar – ao conhecimento – práticas que possam propiciar a formação plena do cidadão. Assim, as metodologias perpassam por diferentes caminhos, permitindo ao educando usufruir de todo conhecimento prévio para reconfiguração de novos saberes.

Uma nova pedagogia para o século XX

Com o advento da nova pedagogia, uma nova concepção de ensino surge no Brasil. O movimento para a educação e a reconstrução do processo do de-

envolvimento no ensino buscava a junção de uma metodologia na qual os estudantes eram incentivados a aprender através da experiência e aplicar as lições para obter resultados práticos.

Essa metodologia envolve o ensino e a aprendizagem através de atividades experienciais, permitindo o descobrir, a pesquisa, a autoavaliação, assim como a autonomia do estudante. As novas metodologias são fundamentais para a promoção de uma sociedade mais democrática, traduzindo-se em resultados e transformações profundas em seu seio.

Esse novo processo gerado no século XX ficou conhecido como movimento escolanovista, que entendia como fundamental o educando utilizar seus conhecimentos como ponto de partida para alcançar os objetivos. O chamado “escolanovismo” se caracterizava por uma nova relação entre docente e discente. Carvalho (1996, p. 7) ressalta a importância dessa relação:

Snyders explica que na relação professor-aluno não há lugar privilegiado para o professor; seu papel é o de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida em grupo. O aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo.

Desse modo, a Pedagogia Renovada tem por objetivo promover as relações entre indivíduos e meio, o que possibilitará o crescimento da sociedade. Assim a Pedagogia Renovada Progressista busca situar o indivíduo em seu meio social, sendo o estudante o centro do processo e o professor, um auxiliador dessas ações, que incentivava, orientava e conduzia a aprendizagem.

Já a Pedagogia Renovada Não-Diretiva busca ir mais além dessas práticas pedagógicas. Inspirada principalmente nos pressupostos de Carl Rogers, essa pedagogia estava mais preocupada com ações pedagógicas, com a formação de atitudes, com os problemas psicológicos, procurando situar o indivíduo em seu ambiente, também propondo uma pedagogia centrada no estudante. Contudo, era preciso ir mais além dos conteúdos transmitidos às crianças, buscando perceber qual a lógica de aquisição desses conhecimentos, ou seja, quando ele surge a partir da experiência do estudante, o pensamento reflexivo é a própria ação da educação, permitindo assim que a própria experiência do estudante, o pensamento reflexivo é a própria ação da educação, permitindo assim que a própria experiência chegue aos resultados já esperados situação Problema-Reflexão-Ação.

Para Dewey, a educação está para muito além da transmissão de conhecimento. É necessário criar métodos e organizar os saberes de modo que a aprendizagem ocorra de forma simultânea entre estudante e professor. Assim, as transformações poderiam desenvolver um novo modelo pedagógico de uma escola nova, que aconteceria principalmente na sala de aula. As relações entre professor e estudante são tão importantes quanto o desenvolvimento cognitivo. É necessário destacar que a educação não pode ser neutra, mas necessita ser responsável e comprometida com ideais humanitários e coletivos. Para tanto, é necessário que haja uma correlação entre aprendizagem e conhecimento.

Conforme o pensador, o principal objetivo da educação não é a transmissão de conteúdo e sua reprodução, mas formar pessoas capazes de lidar com os aspectos emocionais, sociais, políticos e intelectuais, um espaço democrático tendo como lema aprender a aprender. Assim, o estudante estará sempre construindo o seu conhecimento de forma ativa, tendo contato com experiências da sua própria realidade, e com isso aumentando o interesse em buscar resultados significativos.

O educando, nessa perspectiva, é visto como um ser capaz de pensar, refletir e agir diante dos problemas, alguém em processo de formação, atuando diante dos mais variados problemas ou situações cotidianas, tendo, assim, oportunidade de aplicar seus conhecimentos, conquistando seus próprios resultados. Deste modo, as atividades educacionais devem ser desenvolvidas e confrontadas com situações problemáticas do dia a dia, que exijam conhecimentos teóricos e práticos, despertando no educando uma relação democrática de ensino. Sendo essas práticas e experiências cada vez mais reais ao interesse dos estudantes, nesse processo, ele será visto como o elemento central. Para Dewey, a metodologia de ensino deve compreender as relações de um ensino pautado no empirismo, na valorização dos elementos essenciais para sua maturação, em experiência concreta, na aplicação dos conceitos a novas situações e correlacionados a uma aprendizagem significativa. Para isso, as ideias coletivas são cada vez mais valorizadas em um processo dialético, no qual possa haver diferentes opiniões sobre um mesmo assunto, mas, que ao final se estabeleçam argumentos fundamentados na sua prática, na ação.

É necessário destacar que no seu modo de pensar a educação, Dewey não diminui a importância dos currículos escolares, mas destaca os métodos de ensino utilizados para a transmissão do conhecimento, dos conteúdos de ensino. Para Dewey, o estudante não é visto apenas como receptor de informações; pelo contrário, ele é considerado como um ser ativo em relação aos conhecimentos. Nesse sentido, destaca uma trajetória de organização pedagógica envolvendo

conteúdos, competências e habilidades que não podem ser desprezados pelo educador. Diante das práticas educativas, é fundamental que o conhecimento seja valorizado e as ações propostas sejam refletidas para que os resultados gerados sejam exitosos. Dewey destaca a importância da prática, do aprender fazendo, no processo de aquisição e de produção de conhecimentos. Para ele é fundamental preparar a criança para o mundo, expressão da valorização do ser humano.

O educador brasileiro Anísio Teixeira e sua filosofia de Educação Nova

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 1900, na cidade de Caetité, interior da Bahia, filho de Deocleciano Pires Teixeira, médico e fazendeiro influente na política e Anna Souza Spínola Teixeira. Após estudos primários em Caetité, no Instituto São Luiz Gonzaga, viaja para Salvador onde conclui os estudos secundários no Colégio Antônio Vieira, ambos colégios católicos jesuítas. Com formação sólida jesuítica, viaja para o Rio de Janeiro, onde se bacharelou em Direito, na Universidade do Rio de Janeiro, em 1922. No ano seguinte, retorna ao seu estado, desejando ingressar na Companhia de Jesus, ordenar-se padre e assim viver sua fé (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001). Para ele, “o catolicismo parecia uma verdade tão completa e tão grandiosa que se disporia a dedicar sua vida por inteiro para defendê-la” (NUNES, 2010, p. 14). Oscilou entre seguir a vida religiosa ou a vida secular, contudo, não obteve o consentimento dos pais, optando então por viver entre as coisas do mundo e da vida (NUNES, 2010).

Teixeira iniciou sua vida pública em 1924, quando foi convidado pelo governador da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, a ocupar o cargo de inspetor-geral do ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, função que exerceu por cinco anos. Nascia, assim, o educador que compunha uma geração de intelectuais que pregava uma educação pública, democrática e moderna (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001).

Patrono de uma educação pautada na cultura nacional adentrou-se no contexto educacional como educador e administrador. Como inspetor-geral de ensino, comissionado pelo governo, promoveu a reforma da instrução pública do estado da Bahia e, posteriormente, do Rio de Janeiro e, neste cargo, teve e oportunidade de realizar suas primeiras viagens internacionais, o que lhe possibilitou observar os diversos sistemas de ensino de outros países.

De acordo com Farias, Amaral e Soares (2001), Teixeira retornou aos

Estados Unidos para um curso no *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde obteve o título de *Master Of Arts*. Neste período, aproxima-se dos educadores e sociólogos estadunidenses John Dewey e William Heard Kilpatrick, que muito influenciaram as ideias educacionais pelo mundo, na primeira metade do século XX, e também a trajetória intelectual do próprio Anísio Teixeira. Dewey certamente era, à época, um dos mais importantes pensadores na área da educação, o que se apresenta para Anísio Teixeira como oportunidade de repensar a escola brasileira. Regressa ao Brasil com uma formação mais sistematizada sobre as novas tendências de educação propostas por Dewey (CUNHA, 2015).

Retornando ao Brasil, recomendado por Monteiro Lobato, com quem fez amizade nos Estados Unidos, Teixeira encontra-se com Fernando de Azevedo, com quem inicia o movimento de renovação educacional dos anos 20, tornando-se personagem central na história da educação no Brasil. Teixeira difunde os pressupostos do movimento da Escola Nova, combinando, segundo Cunha (2015), sua sólida formação humanística com a visão pragmática da filosofia de Dewey, tanto que traduz e publica clássicos de Dewey, como *A Criança e o Interesse Escolar* e *Interesse e Esforço*, além de publicar obras que mostram um Anísio preocupado em repensar a educação brasileira, porém, sempre voltado para os desafios que enfrentaria ao confrontar a prática pedagógica das escolas brasileiras à época.

Muitas de suas ideias estão no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, cujo texto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e mais de vinte outros grandes nomes da educação à época. Este documento preconizava a escola pública, como universal, laica, gratuita, divulgando as diretrizes de reconstrução educacional para o país, que têm como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade do indivíduo (CURY; CUNHA, 2015). Teixeira acreditava que a escola deveria ser inovadora, viva, democrática, capaz de modificar a forma de pensamento do homem que compunha a sociedade. Considerava a educação como uma constante reconstrução de educar para a formação de homens livres e pensantes. De acordo com Nunes (2010, p. 23), Teixeira defendia “a educação como um instrumento de superação de carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta”.

Seu legado alcançou relevância significativa no repensar da estrutura educacional brasileira. Inserido nos debates acerca dos problemas educacionais do país, vislumbra o desenvolvimento da estrutura educacional e o aprimoramento da sociedade brasileira, que, para ele, deveria adotar como sen-

tido orientador a necessidade de concretização de um sistema educativo que preconizasse a educação brasileira como pública, universal, laica e gratuita. A principal bandeira defendida por Teixeira era a garantia do ensino para todos, preconizando a escola unitária (CORDEIRO, 2001).

Teixeira apresentava um pensamento inovador para a época, com ideias democráticas, ressaltando a educação como um problema social. Afirmava a necessidade de “inovar para melhorar” e apontava a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias à realidade brasileira em vista de sua modernização, formando o homem para o modo de vida democrático e mostrando o indivíduo, em si e por si. Acreditava que as modificações da sociedade brasileira precisavam transformar o homem também, e esse papel deveria ser da escola que daria a esse “novo homem” uma visão democrática da vida (TEIXEIRA, 1971).

Teixeira foi um educador à frente do século em que viveu. Pensava a educação como um processo capaz de fragmentar as diferenças sociais tão impregnadas na sociedade de seu tempo e, envolvido no pragmatismo deweyano, achava que a escola poderia ser este instrumento de quebra das desigualdades sociais e de recomposição da sociedade brasileira. A educação, para Teixeira, era um bem, um direito que não poderia ser negado, pois faz parte da formação do ser humano (PORTO JUNIOR, 2017). Neste contexto, Teixeira funda a Universidade do Distrito Federal que marcou a luta dos pioneiros em tornar o país referência em pesquisa e cultura (CUNHA, 2015). Porém, a instituição criada por Teixeira não dura muito tempo, em decorrência de ele ser acusado pela Igreja Católica de prática de subversão e comunismo, assim como a própria Universidade do Distrito Federal (UDF). Perseguido político pelo governo da época, Teixeira se demite do cargo que ocupava no governo do Distrito Federal e resolve se exilar em sua cidade natal na Bahia, onde fica afastado da educação por muitos anos.

Visionário e grande influenciador da educação no século XX, Teixeira escreve:

Atrevo-me a considerar que este deverá ser amanhã o programa de educação comum do homem moderno e não apenas, como em Keele, a introdução aos estudos de nível superior. Com os recursos técnicos modernos, estamos em condições de oferecer a cada jovem, antes de terminar o nível secundário de estudos um quadro da cultura contemporânea, desde os seus primórdios até os problemas e complexidades dos dias presentes. Não teremos todos os professores especializados com que conta Keele para a sua experiência, mas, com os recursos da televisão, do cinema e do disco podemos levar todos os jovens a ver

e ouvir, ou, pelo menos, a ouvir, esses especialistas e, a seguir, com o professor da Classe, desdobrar, discutir e completar as lições que grandes mestres desse modo lhe tenham oferecido (TEIXEIRA, 1963, p. 10-19).

No auge de sua produção intelectual, este catedrático educador já falava sobre algo que, no mundo contemporâneo, viria a ser o que chamamos de Educação a Distância, ao sinalizar a necessidade de melhoria e aperfeiçoamento da educação brasileira e anunciar a necessidade de ambientes diferenciados para a formação docente:

[...]um ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização, para que se crie a escola brasileira, diversificada pelas regiões, ajustada às condições locais, viva, flexível e elástica, com a só unidade de se sentir brasileira na variedade e pluralidade de suas formas (TEIXEIRA, 1953, p. 4).

Num dos seus escritos, Teixeira (1963, p. 10-19) afirma:

Diante dos novos recursos tecnológicos, ousou crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em consequência, de alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa. [...]estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a externa complexidade consequente da sociedade moderna.

Neste sentido, é possível afirmar que Teixeira foi um pensador à frente de seu tempo, e suas ideias para uma escola nova mudaram a forma de se pensar a educação no Brasil. A valorização da experiência do estudante, o importante papel do educador e as novas referências trazem à tona a necessidade de mudanças no modelo tradicional de educação, algo já sendo sentido em todo o país, apesar de tardiamente.

Considerações finais

A partir dos estudos sobre estes importantes personagens da educação no século XX, e de suas contribuições para conceber o estudante como um ser pensante e como um agente de mudança, conclui-se que o movimento da Escola Nova foi um importante mobilizador para a reflexão das práticas pedagógicas do edu-

cador. Diante de tantos problemas que a educação brasileira enfrenta, é importante compreender o atual contexto e identificar os desafios que ele apresenta. No entanto, é necessário dialogar sobre a importância de um projeto de educação transformador que visa formar e (re)formar os educadores para atuar e compreender os campos de disputa e os grandes impasses da educação contemporânea.

É fundamental compreender o movimento da Escola Nova como um importante marco para educação no Brasil, que foi fortemente influenciada pela pedagogia progressista deweyana. Um fazer educativo baseado nas concepções desses autores, buscando discutir a pluralidade presente nos espaços escolares e sua relação com o fazer pedagógico. Os estudos e experiências desenvolvidas na escola laboratório na visão de John Dewey e nas reformas propostas por Anísio Teixeira, o ensino, os métodos e as concepções de educação e as correntes pedagógicas surgidas a partir de então, configuram-se como arcabouço para a compreensão das transformações educacionais, mediante o desenvolvimento de processos de ensino pautados numa relação dialética e democrática.

Nessa perspectiva, o pragmatismo torna-se conhecido pela valorização do estudante de maneira integral. Os estudos sobre a Escola Nova nos permitem compreender que as teorias de aprendizagem entendidas cada uma no seu momento histórico, muito contribuíram para a transformação do processo de ensino-aprendizagem e do ser humano como um todo. Também fica claro que as tendências pedagógicas que visam fortalecer a base do conhecimento, buscam aprofundar a reflexão sobre o papel formador do ser humano. Muito do que hoje se usa como prática de inovação já era previsto na estrutura de ensino proposta pelo movimento escolanovista. Este já apontava diversos elementos do que conhecemos hoje como metodologias ativas, a visão sobre o estudante como sujeito ativo, o conhecimento pela experiência, dentre outros.

É nesse quadro que as tendências pedagógicas de Dewey e Anísio Teixeira defendiam as metodologias de educação para o século XX e que ainda são tão atuais no século XXI, especialmente no que se refere à escola única, laica, sem distinção de origem e de qualidade, desempenhando seu papel no que se refere a transformações sociais.

Referências

CARVALHO, Roberto Muniz Barretto de. *Georges Snyders: em busca da alegria na escola*. 1996. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1996.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. *Estudos av.*, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001.

CUNHA, Célio da. Anísio Teixeira: legado de ousadia e inteligência. In: MAGALHÃES, Luiz Edmundo de (org.). *Humanistas e cientistas do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil; CUNHA, Célio da. O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, Brasília: INEP, 2015.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

FARIAS, Doracy Rodrigues; AMARAL, Luisa Maria de Sousa do; SOARES, Regina Célia. Biobibliografia de Anísio Teixeira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. *Anísio Teixeira: Vida, Obras e Movimento*. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/teixeira/introd.htm>. Acesso em: 2 abr. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 3-12, 1953.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963.

TEIXEIRA, Anísio. *Cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: FGV/Instituto de Documentação, 1971.

CAPÍTULO III

Revisitando a pedagogia de Domingo Faustino Sarmiento

Eliane Silva Moreira

Érika de Oliveira Lima

Célio da Cunha

Introdução

Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) foi considerado o “professor da América”, homenagem que se justifica em decorrência de toda uma vida dedicada à educação, não somente para livrar a Argentina da “barbárie”, como também, contribuir para a ideia de uma América Latina à altura dos progressos que, na época, estavam ocorrendo em outros países.

Os quase 80 anos de vida de Sarmiento foram repletos de fatos significativos e de ousadias que o colocam entre os políticos e educadores mais expressivos do continente americano. Apesar de não ter feito estudos regulares, desde tenra idade, com apoio da família, revelou perspicácia e interesse pela cultura, tornando-se autodidata e sujeito principal de sua formação e carreira, com altivez e independência. Não tinha alcançado ainda a maioridade quando, em 1829, percebeu as consequências para o seu país das práticas caudilhescas e bárbaras de Facundo Quiroga, sendo por isso perseguido, exilando-se em seguida no Chile, onde continuaria sua luta em defesa da educação e de uma Argentina norteadas pelos fundamentos maiores da democracia e da liberdade. Militante ativo, fundou vários jornais e periódicos e escreveu diversos livros que o ajudavam a disseminar suas ideias civilizadoras.

No Chile, em 1842, colaborou com a política educacional, fundando inclusive uma das primeiras escolas para formação de professores da América

Latina. Em 1845, viajou para vários países da Europa, da América e da África. Em todas as visitas, aproveitava para registrar avanços e obstáculos e identificar pontos estratégicos, de forma a ampliar o seu acervo de ideias e, desta forma, potencializar ainda mais a sua luta em defesa de uma sociedade pautada por valores modernos que pudessem conduzir ao progresso e ao desenvolvimento dos países. Em 1855, retorna à Argentina e elege-se vereador pelo município de Buenos Aires e, em 1856, assume a diretoria do Departamento de Escolas, ano em que publicou uma de suas obras pedagógicas mais importantes – *Educación común*. Em 1857 é eleito senador e, em 1859, foi nomeado Ministro do Governo do Presidente Bartolomé Mitre Martínez. A esse tempo defendia o voto secreto e a arbitragem internacional como forma de solução de conflitos. Em 1869, elege-se Presidente da República da Argentina, período em que muitas de suas ideias chegaram ao espaço das realizações práticas, como a reestruturação e ampliação da educação pública, criação da Primeira Escola Normal da Argentina, a assinatura da Lei das Bibliotecas Populares, a criação da Faculdade de Ciências de Córdoba, da Escola Naval e inúmeras outras realizações.

Na Argentina, Sarmiento apoiou a vinda das missões científicas, era obcecado por todas as ideias e oportunidades para livrar seu país de caudilhos sanguinários, tão bem retratado em sua obra clássica da ciência política – *Facundo: civilização e barbárie*.

Apesar de não ter tido a oportunidade de realizar estudos regulares, condição que por vezes o amargurava e fazia-o sentir-se inferior, como escreveu Maria Ligia Prado, no prefácio à edição brasileira de *Facundo: civilização e barbárie*, Sarmiento narrava com orgulho sua trajetória como autodidata. Malgrado isso, Prado chamou a atenção para o fato de que

Sarmiento manteve uma perspectiva nada modesta sobre sua pessoa; a história se mesclava à sua vida e ainda que algumas contingências o tivessem impedido de alcançar certos objetivos, via-se contribuindo para fazer avançar as grandes transformações de seu tempo. Colocando-se do lado do novo, do futuro, deixava o velho mundo colonial para trás e integrava-se ao ‘elevado e nobre’ destino histórico da América do Sul. Diante das opções que a história lhe oferecera, escolhera conscientemente defender o que entendia como progresso (PRADO, 1996, p. 23).

Assim, o presente capítulo tem o objetivo de apresentar algumas das marcas de sua dimensão estadista, sobretudo no campo da educação pública, considerando o contexto de seu tempo, assim como inserir considerações sobre a educação no Brasil após a Independência conquistada em 1822.

Contexto latino-americano

Em vários momentos da história, há significativas mudanças em curto espaço de tempo. Foi assim no início do século XIX, exatamente entre 1808 e 1824, quando o Império Espanhol desmoronou e novos Estados independentes apareceram na América espanhola. Os historiadores, desde o século XIX, tentaram compreender os fatores que encadearam a independência das colônias espanholas. Para Gouvêa (1997), a historiografia sobre os movimentos de independência hispano-americanos foi marcada por ideias liberais e nacionalistas, que utilizava o termo revolução como sinônimo de guerras de independência, enfatizando os eventos mais locais, analisados sob uma perspectiva nacionalista sem grandes conexões globais. Para compreender o processo de independência das colônias espanholas, é necessário considerar fatores de ordem econômica, social, cultural, religiosa, jurídica e política (PRADO; PELLEGRINO, 2018).

As autoras concordam com a interpretação do historiador peruano Alberto Flores Galindo. Para ele, ao se analisar o passado, deve se levar em consideração que as rupturas são o resultado de coalizões entre prenúncios estruturais e forças, tanto individuais quanto coletivas. Para apontar o encadeador político desses acontecimentos é necessário reportar-se à Revolução Francesa e à guerra entre a Espanha e a França, reinos da dinastia Bourbon. O assassinato de Luís XVI, em 1793, o aprisionamento do Fernando VII, rei da Espanha, no castelo de Valença, em 1808, e a nomeação de José Bonaparte, irmão de Napoleão Bonaparte, tiveram um resultado desastroso para a Espanha. Quando os *criollos*, descendentes de espanhóis e grandes proprietários de terras das colônias, receberam a notícia que Fernando VII, o rei legítimo, estava preso e um francês ocupava o trono espanhol, as questões de legitimidade e poder constituído e de fidelidade ao rei foram colocadas em discussão (PRADO; PELLEGRINO, 2018).

Em 1812, depois de longos debates, que contaram com alguns representantes das colônias, foi promulgada a primeira constituição espanhola. A Constituição espanhola de 1812, denominada Cádiz, inaugurou o liberalismo político, fundou o princípio de soberania nacional, legitimou e propiciou a transformação de súditos em cidadãos, ajudando a iluminar um mundo dominado pelas trevas do absolutismo. É um texto inovador, que rompe com a tradição e inaugura uma nova era na vida política do país (BEZERRA, 2013).

Nas colônias, mantiveram-se as restrições à liberdade de comércio, além da continuidade de desigualdade dos direitos de representação política. Esses

acontecimentos políticos e as reformas de âmbito econômico, como modelos mais rígidos de taxaço e arrecadaço de impostos e o afrouxamento das relaçoes comerciais, culminaram na dificuldade de conciliar todos os interesses entre Espanha e suas colônias. Com o apoio da Inglaterra, com o objetivo de assegurar novos mercados para seus produtos, e da elite *criolla*, foram organizadas nas colônias Juntas Governativas, que em várias cidades passaram a defender a ideia de ruptura definitiva com a metrópole (PRADO; PELLEGRINO, 2018).

Em decorrência, na primeira metade do século XIX, várias naçoes da América Latina alcançam a independência: Colômbia (1810), Venezuela e Paraguai (1811), México (1813), Argentina (1816), Chile (1818), Brasil (1822) e Uruguai (1828). Após a conquista da independência, seguem-se esforços de rompimento dos laços coloniais e inúmeras iniciativas de modernizaço. No país de Sarmiento, sobressai como importante o contexto histórico da Argentina pós-independência. Compreendê-lo ajuda um melhor entendimento das ideias e lutas de Sarmiento. Como registrou Prado, a Argentina na década de 1830 constituía-se numa frágil federaço de províncias dominada pelo governador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas, que depois da morte de seu rival político mais poderoso, Facundo Quiroga, em 1835, estendeu seu poder por todo o país mediante pactos arbitrários com os demais governadores.

Nessa época, a Argentina estava atravessada por lutas civis intermitentes polarizadas em torno de dois grupos políticos, os federalistas e os unitários. No primeiro grupo estavam Rosas e Facundo Quiroga e no segundo alinhava-se Sarmiento, que não poupava críticas a Rosas devido a sua aliança com vários caudilhos, ditadores latino-americanos, das províncias do interior, inclusive Facundo Quiroga, o caudilho de La Rioja, correligionário de Rosas que morreu assassinado em uma emboscada em Barranca Yaco, em 1835 (PRADO; PELLEGRINO, 2018).

Alinhava-se também ao grupo dos unitários, a chamada *geraço de 37*, representada por intelectuais como Juan Bautista Alberdi, Juan Maria Gutierrez e Esteban Echeverria, muitos dos quais perseguidos pela represso de Rosas, exilaram-se no Chile e Uruguai (PRADO, 1996a). Facundo simbolizava a barbárie e o atraso da Argentina. Por isso mesmo, nas primeiras palavras de sua obra clássica, referindo-se ao espectro terrível de Facundo, diz Sarmiento anunciando o livro: “Vou evocar-te para que, sacudindo o ensanguentado pó que cobre tuas cinzas, te levantes para explicar-nos a vida secreta e as convulsões internas que dilaceram as entranhas de um nobre povo” (PRADO, 1996, p. 45-46).

Leitor assíduo de grandes e clássicas obras e de pensadores de várias épocas, Sarmiento sempre procurou extrair de suas leituras argumentos que

potencializavam sua luta. Por exemplo, na América do Sul e na Argentina imaginada por Sarmiento, o texto que segue, autoexplicativo, sintetiza a magnitude de suas ideias muito além de seu tempo:

À América do Sul em geral, e à República Argentina sobretudo, fez falta um Tocqueville que, munido do conhecimento das teorias sociais, como de barômetros, octantes e bússolas o cientista viajante viesse penetrar no interior de nossa vida política como num campo vastíssimo e ainda não explorado nem descrito pela ciência., e revelasse à Europa, à França, tão ávida de fases novas na vida das diversas porções da humanidade, este novo modo de ser que não tem antecedentes bem demarcados e conhecidos (PRADO, 1996, p. 48).

Certamente, Sarmiento ao ler a obra clássica *Democracia na América* de Alexis de Tocqueville (1805-1859), reconhecido pensador francês que visitou os Estados Unidos em 1831 e, apesar do pouco tempo que lá permaneceu, escreveu um livro com atualidade que mergulha no tempo, deve ter de pronto imaginado como poderia ser a Argentina livre das injustiças de seu passado colonial, pois o livro de Tocqueville intui “visões da dinâmica da vida democrática do século dezenove que ainda permanecem válidas para nossa época” (HEFFNER, 1969, p. 21-22). Em razão disso, a afirmação de Sarmiento sobre a necessidade de um observador notável que foi Tocqueville para descrever o que se passava na Argentina.

Ideias políticas e pedagógicas

Conforme um dos estudiosos de Sarmiento, ele buscou inspirações em pensadores, como Condorcet (1743-1794), sobre o dever do Estado em prover a todos os indivíduos uma instrução. E em Guizot (1787-1874), que foi o propulsor da educação popular na França. Em uma das suas viagens internacionais para visitar experiências exitosas, Sarmiento conheceu Horace Mann (1796-1859), reformador da educação em Massachusetts, defensor da educação universal, obrigatória e gratuita (BRAVO, 2010).

A obra *Educación Popular*, escrita por Sarmiento no período em que esteve exilado no Chile, constitui uma das primeiras obras pedagógicas da América Latina, e influenciou propostas educativas que surgiram no início da República. A obra aborda, principalmente, a necessidade de uma educação própria, que superaria o atraso científico da América Latina em relação aos Estados Unidos

e Europa. Foi escrita durante o governo federalista argentino de Juan Rosas, no período de seu exílio no Chile, onde manteve uma participação política e intelectual muito ativa. A esse tempo foi fundador e diretor da 1ª Escola Normal da América do Sul, que ficava no Chile. (BRAVO, 2010).

Sarmiento defendia que a educação primária era a medida da civilização de um povo.

A instrução primária, para lhe dar seu verdadeiro significado, será considerada neste trabalho como a INSTRUÇÃO NACIONAL, ou o grau de educação que um povo culto tem ou recebe para se preparar devidamente para o desemprego das múltiplas funções da vida civilizada (SARMIENTO, 1849b, t. XII).

Suas ideias eram fortemente influenciadas por movimentos revolucionários ocorridos no mundo. Para ele, o remédio para os três males sociais eram a imigração europeia, trabalho e educação pública (BRAVO, 2010). Como bem sublinhou um dos historiadores mais credenciados da educação, a Revolução Francesa não foi só uma revolução política; foi uma grande revolução social (LARROYO, 1970), que afetou a vida religiosa, as instituições econômicas, os ideais da educação, influenciando outras nações. No entanto, durante esse período, não houve teóricos da Pedagogia.

“A ciência da Educação não lhe é devedora de métodos novos; não contemplaram a obra de Locke, Rousseau e de La Chalotais. Mas foram os primeiros a tratar de organizar, legislativamente, um vasto sistema de instrução pública” (LARROYO, 1970, p. 586). Também, durante a Revolução Francesa, a América Latina experimentava mudanças em sua vida educativa. Nos finais do século XVIII, ocorre em muitos países uma modernização dos estudos superiores, devido ao conhecimento, por parte dos pensadores estadunidenses, de ideias científicas e filosóficas na Europa nessa época. Os movimentos de independência (entre a segunda e terceira décadas do século XIX) determinaram nos novos Estados, os objetivos, alcance e meios de ensino. Concomitante às lutas por independência, verificava-se uma maneira de aniquilar o regime colonial e substituí-lo por uma organização social moderna, não apenas nos âmbitos político e econômico, mas também cultural. Fundaram-se academias, universidades, bibliotecas e centros de investigação (LARROYO, 1970, p. 624).

No âmbito político, na Argentina, três presidentes foram visionários no movimento em favor da educação popular: Bartolomeu Mitre (1821-1906), Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) e Nicolau Avellaneda (1836-1885). Sarmiento compreendeu o problema da cultura do povo, trabalhando toda uma

vida com o objetivo de encontrar caminhos e soluções para colocar a Argentina no circuito de ideias e avanços da época. Preconizava uma educação obrigatória e democrática. A ideologia que sustentou, pautada por um do sistema público de educação orientada por bases legislativas, foi a Filosofia positivista, que, até os princípios do século XX, invadiu todos os países da América. O primeiro resultado tangível desta organização dos sistemas públicos da América Latina foi o aumento das escolas em todos os níveis de ensino. A Argentina, sob a presidência de Sarmiento, adiantou-se a todos os demais países. Ele não estava preocupado por escrever ou desenvolver um sistema pedagógico geral; estava preocupado com a instrução pública, com a finalidade de educar para atingir o conhecimento das ciências. Para ele, a educação pública tem por objetivo melhorar intelectual, física e moralmente as classes mais numerosas e pobres da sociedade, para que alcancem uma capacitação e possam participar do progresso cultural (GREJA; BUNGE; INGENIEROS, 2009).

Até a época de Sarmiento, a instrução primária universal não era uma realidade no mundo, exceto a Prússia e cidades do leste e sul dos Estados Unidos da América, que já tinham democratizado o ensino como obrigação do governo. As nações latino-americanas, recém-saídas das guerras de independência, não ofereciam condições de paz e progresso (BRAVO, 2010).

Experiências internacionais

Sarmiento demonstrou interesse pelas experiências escolares de outros países como a Prússia, que era a mais inovadora no Velho Continente, mas foi no reformismo pedagógico estadunidense do final do século XVIII que encontrou o modelo que considerou adequado para implantar no Chile e na Argentina. Viajou aos Estados Unidos para conhecer de perto a experiência reformista, pois admirava o espírito liberal e as suas instituições (PUIGGRÓS, 2010). Em seu livro *Educación Popular*, publicado pela primeira vez em 1856, Sarmiento afirma que, faltando uma lei que represente tal termo, aceita o significado que lhe foi dado em outros países, tomando especialmente o exemplo francês e prussiano.

Não há situação nem profissão alguma [...] que não exija certos conhecimentos, sem os quais o homem não poderia trabalhar frutiferamente, nem para si nem para a sociedade. Há, pois, certo gênero de educação e certo grau de instrução de que todo o cidadão tem necessidade (SARMIENTO, 1849b, t. XII).

Durante uma longa viagem realizada entre 1845 e 1848, Sarmiento percorreu vários países, como Uruguai, Brasil, França, Espanha, Inglaterra, Argélia e Estados Unidos, e registrou suas observações em cartas remetidas para seus amigos, dando notícias sobre seu percurso, destacando observações sobre a forma de governo e a composição social dos locais visitados, além de aspectos relacionados à educação, à imigração e à natureza. Essas correspondências foram publicadas logo após seu retorno ao Chile, em 1849, sob o título *Viajes por Europa, África y América* (DRALFRÉ, 2008).

De acordo com Pigna (2005), Sarmiento apresentava a civilização e barbárie como faces opostas de uma mesma moeda, como muitos pensadores de seu tempo. Define a civilização como constructo da ciência que evolui a vida urbana e as grandes cidades e, a barbárie como o atraso e os instintos primitivos. A barbárie e a América Latina, segundo Sarmiento (1997), não podem ser pensadas separadamente, pois esta barbárie está enraizada na natureza latino-americana. Sarmiento (1997) acreditava que esta contradição só poderia ser resolvida com o triunfo da “civilização” sobre os costumes bárbaros, o que se daria por meio da educação. Para ele, a barbárie estava na vida rural atrasada com o índio.

Tal qual afirma Jean Franco (1985), Sarmiento via a solução mais rápida, para o desenvolvimento civilizatório, na imigração europeia e na industrialização. A imigração de estrangeiros europeus ao continente contribuiria na diminuição da barbárie cultural e a precariedade econômica. Para o autor, Sarmiento estava preocupado em desenvolver propostas pedagógicas que focassem a instrução pública e a inteligência individual, para atingir o conhecimento das ciências.

De acordo com Sarmiento, a América Latina precisava de uma ordem que contribuísse para a liberdade individual, para consolidar a civilização e, consequentemente, o progresso. Para ele, a educação baseada na filosofia positivista e no pensamento econômico liberal seria a encarregada de trazer progresso para toda a nação.

Educação da Argentina: reformas e projetos

Para trazer a ciência à instrução pública, Sarmiento fundou, em 1869, a primeira Escola Normal da Argentina, a “Escola Normal do Paraná”, contratando professores de Boston, EUA, para trabalhar e participar ativamente na gestão das escolas normais, garantindo a boa formação dos futuros professores.

Estes professores estabeleceram na Argentina os métodos educativos e o material didático de seu país de origem, trouxeram até livros que foram traduzidos para uso dos estudantes (VERÁSTEGUI, 2015).

Durante sua presidência na Argentina (1868-1874), Sarmiento impulsionou a instrução primária, criando aproximadamente 800 escolas em todo o país. No final da sua presidência, 100 mil crianças frequentavam a escola primária, que sempre considerou a sua grande obra. Conforme Sarmiento o seu foco deveria ser os rumos políticos e econômicos que as novas nações latino-americanas teriam que tomar, e não mediria esforços ao apresentar a proposta de educar ao povo para o novo panorama mundial (SARMIENTO, 1849a, p. 52, tradução nossa). Assim, advertia que os princípios da educação nas escolas primárias eram essenciais para adquirir destreza e habilidade como trabalhadores, considerando o respeito e as relações sociais e civis da vida.

1. Que os poucos que não gozarem das vantagens de uma educação primária, nunca deixará a última classe de trabalhadores, e que o trabalho dessa classe é improdutivo, quando é usado em operações fabris, que exigem o menor grau de destreza mental ou manual.
2. Que uma grande maioria de chefes de escritórios e outros empregados que requerem um alto grau de saber em ramos particulares, o qual exige às vezes um conhecimento geral dos negócios, e sempre um caráter moral irrepreensível [...] (SARMIENTO, 1849b, p. 52, tradução nossa).

Destarte, é necessário ensinar a todos os conhecimentos básicos da ciência, porque a educação deve acompanhar o desenvolvimento científico. O autor acreditava que, cada vez mais, a riqueza das nações depende da capacidade de seus habitantes e de suas competências científicas e tecnológicas. Defendeu o ensino laico, sem discriminação. Tinha como propósito elevar o nível social das comunidades, por meio da ação educativa, impulsionada pelo Estado, dirigida à massa, não sendo privilégio dos grupos dominantes. Sua preocupação era a implementação de uma política educacional, e não de um sistema de pedagogia geral (BRAVO, 2010).

A preocupação com a educação popular que motivava Sarmiento não se limitava ao seu país, se estendia a toda América Latina. Em um discurso pronunciado em Lima, em dezembro de 1864, explicava que os governos deveriam ser representativos, sem famílias privilegiadas, escolhidos por eleição popular e ter princípios que constituem a soberania popular (PUIGGRÓS, 2010, p.

107). Dirigiu sua obra educacional à “população” que não incluía os indígenas, os quais dizia, a colonização espanhola deveria ter eliminado. Para ele, “a população nativa deveria se diluir junto com as suas vestes tradicionais, sua linguagem [...]” (SARMIENTO, 1849b). Este posicionamento representava uma visão muito comum da sociedade dominante da época acerca dos indígenas e povos primitivos que sobreviveram e ainda sobrevivem ao modelo voraz de produção e consumo que se instalou em nosso continente.

A população, para Sarmiento, se tornava uma categoria, abstração vazia de determinações. As suas posições sobre instrução pública e educação comum são contraditórias com sua profunda certeza de que “o povo latino-americano carece de inteligência [...]”. Foi um dos principais protagonistas do antagonismo “civilização e barbárie” como conceito organizador do discurso liberal latino-americano (PUIGGRÓS; SOUTHWE; GAGLIANO, 2002).

Considerações finais

Um dos objetivos do presente texto, conforme anunciado em seu início, foi o de também tecer considerações no contexto do Brasil do século XIX, considerando a importância do pensamento e das ações implementadas por Sarmiento para a Argentina e suas repercussões para a América Latina. É certo que as comparações precisam sempre ser contextualizadas. Apesar desse limite, algumas reflexões se tornam oportunas. O Brasil não teve um Sarmiento, ou seja, um político e educador e fundador de escolas que chegou à Presidência da República sem abandonar suas convicções construídas ao longo de décadas de lutas em direção a cenários de modernidade e progresso.

Na segunda metade do século XIX, enquanto a Argentina e vários outros países da América Latina já haviam percebido o alcance das propostas de Condorcet, de educação comum para todos, o Brasil discutia ainda se deveria ou não libertar alguns milhões de escravos cujo trabalho e suor em condições vis só beneficiavam uma elite que se preocupava de forma predominante com suas visões particulares estreitas de mundo. As poucas vozes de políticos brasileiros que defendiam a educação, perdiam-se na indiferença do Império, apesar da admiração de D. Pedro II por temas culturais. Em decorrência, o Brasil continuaria após a Independência a omitir-se em matéria de educação, sendo o melhor exemplo dessa postura o Ato Adicional de 1834, que passou para as províncias a responsabilidade de abrir e manter escolas.

Mesmo depois da Lei Áurea, em 1888, e da Proclamação da República, em

1889, a omissão continuaria, alojada num regime federalista hegemônico com efeitos que chegam aos dias atuais. Não se seguiu à libertação dos escravos um projeto de integração; foram deixados por conta própria e sem destino. Vozes e alertas de intelectuais, como Euclides da Cunha, Castro Alves ou Manoel Bomfim, não foram levadas em conta. Os resultados hoje estão à vista e só serão devidamente equacionados na medida em que uma consciência cidadã mais ampliada passar a ter voz e poder de decisão e conseguir colocar a educação em posição estratégica a serviço do desenvolvimento do país.

Referências

BEZERRA, H. M. S. Constituição de Cádiz de 1812. *Revista de informação legislativa*, v. 50, n. 198, p. 87-110, abr./jun.2013. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/198/ril_v50_n198_p89.pdf. Acesso em: 7 out. 2019.

BRAVO, H. F. *Domingo Sarmiento*. Recife: Editora Massangana - Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

DRALFRE, L.A. *Natureza e identidade no pensamento sulamericano do século XIX: o caso de Domingo Faustino Sarmiento e sua viagem a Montevidéu*. 2008. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/liz_andrea_dalfre.pdf. Acesso em: 4 ago. 2019.

FRANCO, J. *La cultura moderna en América Latina*. 2. ed. México: Grijalbo, 1985.

GOUVÊA, M. de F. S. *Revolução e Independências: Notas sobre o Conceito e os Processos Revolucionários na América Espanhola*. 1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2056/1195>. Acesso em: 3 jul. 2019.

GREJA, Camila Bueno; BUNGE, Carlos Octávio; INGENIEROS, José. *Entre o científico e o político: pensamento racial e identidade nacional na Argentina (1880-1920)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HEFFNER, D. Introdução à edição Mentor. In: TOCQUEVILLE, A. *Democracia na América*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

LARROYO, F. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

PIGNA, F. *Los mitos de la historia Argentina*. Barcelona: Planeta, 2005.

PRADO, M.L.C. Prefácio à edição brasileira. In: SARMIENTO, D. F. *Facundo, civilização e barbárie*. 1996.

PRADO, Maria Lígia Coelho; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2018.

PUIGGRÓS, A.; SOUTHWEE, M.; GAGLIANO R. Liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos. *Revista Entrepasados*, Buenos Aires, mar./2002.

PUIGGRÓS, A. Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Danilo R. (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SARMIENTO, D. F. *Viajes en Europa, África i América*. Santiago: Imprenta de Julio Belín, 1849a.

SARMIENTO, D. F. *Educación popular*. Santiago: Imprenta de Julio Belín e Compañía, 1849b.

SARMIENTO, D. F. *Facundo: civilização e barbárie*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARMIENTO, D. F. Recordações da província (excertos). In: *Domingo Sarmiento*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

VERASTEGUI, R. L. A. A educação popular: uma proposta latino-americana para sair da barbárie. In: 3^o Congreso Latino Americano de Filosofía de la Educación, 2015, México. *Actas...* Ciudad de México: UNAM, 2015, v. 3, p. 42-56.

CAPÍTULO IV

Um olhar sobre os limites do Instrucionismo a partir do pensamento pedagógico de Pedro Demo²

Fabrício de Oliveira Ribeiro
Célio da Cunha

“Dar aula” não implica necessariamente cuidar da aprendizagem. Os professores, como regra, apenas “dão aula”, repassam conteúdos curriculares e aplicam provas, importando-se pouco ou nada com a aprendizagem dos alunos.

Pedro Demo

Introduzindo a proposta de reflexão

A citação de Demo apresentada na epígrafe sinaliza a gravidade da atuação daquele docente que se limita a “dar aula” – no sentido da mera transmissão de conteúdos e aplicação de testes –, em detrimento de cuidar efetivamente da aprendizagem. Somente “dar aula” remete a um pensamento linear, pautado por uma estratégia reprodutivista, mecanicista e instrucionista, em que o professor, fixo em sua zona de conforto, entende que, se ele “deu sua aula”, então o estudante aprendeu. Ora, esse certamente é um pensamento extremadamente

2 Ensaio acadêmico decorrente de projeto do doutorando Fabrício de Oliveira Ribeiro, sob a orientação do prof. Dr. Célio da Cunha, Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

reducionista do educador, uma vez que o aprendizado resulta de dois processos interdependentes e recursivos – um de ensino e outro de aprendizagem – missão maior do educador e da instituição de ensino. “Sofremos as consequências do condicionamento materialista, mecanicista e reducionista, implícito no paradigma cartesiano-newtoniano que caracteriza a Idade Moderna” (CREMA, 2017, p. 133).

Cabe lembrar que o papel docente – de caráter técnico, tecnológico e pedagógico – é fundamental, mas não suficiente para que os educadores realizem um trabalho que leve em consideração a complexidade envolvida nos processos de ensino e aprendizagem. Essa complexidade pode ser caracterizada por aspectos como: (a) a singularidade, a subjetividade e os níveis de realidade dos sujeitos aprendentes – cada um com origem, história de vida, experiência, expectativa, necessidade, desejo, sonho, ritmo, estilo e tempo de aprendizagem distintos; (b) as emergências que surgem na dinâmica educativa – a exemplo das naturais dúvidas apresentadas pelos educandos – requerem abertura e flexibilidade do educador para mudar, adequar ou redirecionar o planejamento e as estratégias de ensino e aprendizagem sempre que necessário, sem perder de vista a intencionalidade e o rigor metodológico; e (c) a necessidade de criar uma ambiência saudável que estimule a reconstrução do conhecimento pautada por escuta, diálogo, cooperação, solidariedade, humildade, amorosidade, além de compreensão e aceitação legítima das diferenças individuais.

Frente a esse contexto, este capítulo tem a intenção de apresentar uma reflexão sobre a seguinte questão: Em que medida o instrucionismo limita os processos de ensino e aprendizagem? A temática é explorada primordialmente a partir da teoria do instrucionismo, na ótica do educador Pedro Demo, e da expressão “gaiolas epistemológicas” concebida pelo também educador Ubiratan D'Ambrosio.

Caracterizando o Instrucionismo

Observa-se que ainda é bastante comum a adoção de práticas educacionais decorrentes de modelos ultrapassados, em que o educador repete “velhos” métodos de ensino e aprendizagem – marcados por uma lógica disciplinar e um pensamento pedagógico instrucionista que minimiza ou ignora o sujeito aprendente. Mas, afinal, o que é instrucionismo? Quais são as suas origens? Como caracterizá-lo? “Chamo de **instrucionismo** o vício escolar e universitário de bastar-se com apenas ‘instruir’ o estudante, via repasse linear de conteúdos

que ele deve memorizar e reproduzir na prova. Na escola temos apenas isso: aula, prova e repasse” (DEMO, 2019, p. 72, grifo do autor).

A caracterização do instrucionismo feita por Demo (2019) evidencia alguns de seus entraves. Trata-se de uma proposta claramente antieducativa e antipedagógica, na medida em que (a) pressupõe que o sujeito aprende de forma “robotizada” – a ponto de seguir rigorosamente uma sequência fixa e linear de pensamento –, rebaixando-o à condição de objeto; (b) não estimula o pensamento crítico e autocrítico, acorrentando o aprendente à condição de total dependência; (c) preconiza fórmulas e receituários, desconsiderando a criatividade inata do ser humano, a permanente incompletude do conhecimento e a necessidade de sua reconstrução de maneira continuada; (d) desconsidera a complexidade dos problemas da vida e seus diferentes contextos e níveis de realidade; e (e) despreza a subjetividade humana e coloca o sujeito à margem dos processos de ensino e aprendizagem. “Um dos perigos da educação padronizada é a ideia de que um tamanho serve para todos e de que a vida é linear. A verdade é que existem muitos caminhos para a realização” (ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 183). Esse engessamento está presente na abordagem instrucionista, que funciona como uma máquina: “[...] ao invés de agir de dentro para fora, funciona de fora para dentro, de cima para baixo, autoritariamente” (DEMO, 2009, p. 33).

O autor ressalta que a discussão sobre instrucionismo possui ao menos duas origens, sendo uma a pedagogia, sobretudo da tradição maiêutica e freireana, além de todos aqueles autores que defenderam uma educação “de dentro para fora”, pois assim funciona o cérebro humano – em que o indivíduo pode até ser estimulado e provocado, mas são os fatores internos que determinam o processo de emancipação e aprendizagem de um sujeito ativo e de espírito crítico (DEMO, 2003). Sublinha que “[...] o combate ao instrucionismo busca fôlego nas teorias da reprodução social, quando se insistia, com exagero, na tendência reprodutivista da educação, vista como aparelho ideológico do Estado” (DEMO, 2003, p. 76). Por outro lado, admite que em toda relação de natureza pedagógica emergem naturalmente traços típicos de instrução, ensino, treinamento e até domesticação – em virtude da contínua vinculação linear de poder entre educador e educando.

No entanto, Demo (2003) lembra que a biologia mesclada com a psicologia também constituiu outra origem do debate sobre o instrucionismo, tendo Jean Piaget e sua teoria do construtivismo como principal representante, remetendo à ideia de educação como fenômeno de elaboração de dentro para fora, cujo conhecimento não é passível de transmissão, mas de construção. Nessa toada de rejeitar o instrucionismo, destaca-se o biólogo chileno Humberto Maturana

e sua definição de “autopoiese”, que ajuda a explicar o processo inexorável de “interpretação” daquilo que chega até o aprendente: “[...] o que entra no cérebro, só entra tendo o observador como sujeito” (DEMO, 2003, p. 77).

O instrucionismo limita o professor, em decorrência do rígido e rigoroso planejamento – normalmente constituído de esquemas fixos e fechados que engessam sua atuação. É como se o educador e os educandos andassem sobre “trilhos” ou “em procissão”, sem permissão ou liberdade para mudar a trajetória. Esse engessamento sufoca o discente, que também sente-se “preso” à dinâmica programada pelo docente – que não leva em conta a subjetividade humana nem as novas necessidades que emergem nos espaços educacionais, desconsiderando que cada turma encontra-se em nível de realidade distinto e, portanto, possui dinâmica particularizada. O planejamento educacional é importante e necessário, mas o ato de planejar na abordagem instrucionista geralmente é realizado de maneira “empacotada”, como se fosse possível controlar metodicamente o que acontecerá ou não durante os processos de ensino e aprendizagem. Esse pressuposto evidencia uma abordagem claramente positivista e não centrada no aprendente, na ingênua crença de que é viável generalizar e mensurar as formas de aprender. “O positivismo, em seus fundamentos, é a procura de certa universalidade por meio da objetividade e da reprodutibilidade”, não levando em conta a singularidade, a objetividade e a incerteza inerentes às individualidades de cada educando (PAUL, 2013, p. 90).

O professor instrucionista, em geral, tenta seguir e reproduzir “cegamente” o plano de aula ou “roteiro de instrução”, não abrindo espaço para as emergências que surgem durante a execução das atividades pedagógicas, porque ele “precisa apresentar” todo o conteúdo planejado. Focaliza somente o processo de ensino, em detrimento da aprendizagem, perdendo-se a oportunidade de acolher as necessidades, as dificuldades, as dúvidas, as colaborações e as novidades que tanto enriquecem os momentos de ensino e aprendizagem. O não exercício de abertura para o inesperado revela a inflexibilidade do professor e a sua incapacidade para acolhimento, aceitação e gerenciamento do indeterminado, do desconhecido, da emergência, do novo.

Aceitar e acolher o indeterminado e o imprevisível demonstra abertura para o novo e flexibilidade para mudar de rota quando necessário – como andar na trilha, não no trilho. É papel do professor alterar ou adequar a estratégia de ensino e aprendizagem quando aquela programada não surtir o efeito desejado ou não alcançar o objetivo esperado, além de avaliar, juntamente com os estudantes, a efetividade do método empregado e da aprendizagem. Ora, parece óbvia a recursividade existente entre os processos de ensino e aprendizagem.

Um alimenta, retroalimenta e poliniza o outro. São ao mesmo tempo autônomos e dependentes. A avaliação configura via de mão dupla. Assim como o professor avalia o desempenho do estudante, o estudante deve avaliar a performance do professor – continuamente, como rotina pedagógica, não somente ao final de um ciclo, bimestre, semestre ou ano – com a finalidade de antecipar a identificação de problemas, novas necessidades e oportunidades de melhoria durante os processos de ensino e aprendizagem.

Analisando a BNCC 2018 sob as lentes de Pedro Demo: ranços instrucionistas

Em que medida o instrucionismo está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018? Encontramos essa resposta na profunda análise dessa edição da BNCC sob a ótica de Demo (2019). O autor ressalta que a proposta, apesar de exprimir empenho nacional relevante e desejado, bem como possuir virtudes e avanços, revela acentuados ranços que precisam ser enfrentados – uma vez que (a) mostra-se “[...] enfeitada de retóricas aparentemente atualizadas [...]” (DEMO, 2019, p. 9); (b) permanece pautada por uma epistemologia positivista, pelo imbróglio do instrucionismo e transmissão de conteúdo unilateral e linear; (c) apresenta-se prolixa e repetitiva em pesadas seiscentas páginas, sem efetuar um diagnóstico do revés educacional difundido e evidenciado nos resultados alcançados pelo Brasil, em que as habilidades descritas expressam “conteúdos camuflados” e não remete, em sua inteireza, à aprendizagem autoral dos educandos; e (d) sua maior complicação reside na equivocada tentativa de “[...] encobrir com tinta rala de aprendizagem um mar instrucionista dominante” (DEMO, 2019, p. 81).

Em que pese alguns avanços, a BNCC 2018 apresenta indicativos de ranços, vícios, tendências e posturas instrucionistas. Demo (2019) reporta a concepções pedagógicas de grandes educadores, como Célestin Freinet (1896-1966), Friedrich Fröbel (1782-1852), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Maria Montessori (1870-1952) e Paulo Freire (1921-1997), para fundamentar esses indícios, conforme a seguir exemplificados nos eixos currículo, competências e habilidades, educação científica e aprendizagem.

Currículo

- a) chama atenção para a ausência de diagnóstico do sistema de ensino,

- dos problemas agudos e dos resultados de aprendizagem no Brasil, resumindo o instrucionismo escolar e avassalador no trinômio “[...] aula, prova e repasse, num estilo distanciado, autoritário, supremacista de relacionamento professor/aluno [...]” (DEMO, 2019, p. 19);
- b) alerta que o currículo não é “bula rígida de remédio” ou “saco de conteúdos” a ser deglutido pelos estudantes, mas um instrumento didático que implica abertura, flexibilidade, autorrenovação, acolhimento de sugestões remodeladas e revisadas numa dinâmica de “reconstrução autoral” por parte do educando e do educador (DEMO, 2019, p. 4);
 - e
 - c) conceitua currículo como “[...] uma instrumentação didática que propõe um concerto de conteúdos abertos e renováveis, para serem desconstruídos e reconstruídos pelos estudantes, sob orientação/avaliação docente, para fins de aprendizagem autoral” (DEMO, 2019, p. 79).

Competências e habilidades

Ao analisar as dez competências dispostas na BNCC 2018, Demo (2019) denuncia a ênfase na dimensão cognitivista: “[...] um decálogo que instila pretensões bíblicas, típicas de um currículo adornado de enfeites interferfederativos, mas manobrado de cima para baixo [...] (a atual escola mobiliza montanhas de conteúdos de modo instrucionista, sem efeito prático relevante)” (DEMO, 2019, p. 16). Compara essas dez competências com os quatro pilares da educação concebidos por Jacques Delors e colaboradores para a Unesco e apresenta a seguinte ponderação: “Recordando a montagem de Delors em quatro pilares (sempre melhor que 10!), primeiro, são *aprendizagens* (aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos, a ser) [...] Quando se entope de itens, é certo que algum vai faltar; sobriedade é preferível” (DEMO, 2019, p. 18-19, grifo do autor).

Observa-se que há competências (a) com “[...] estruturação tendencialmente positivista e reprodutivista [...]” (DEMO, 2019, p. 52); (b) cujas descrições remetem a um “decálogo bíblico”, outras redundantes, inadequadas e também aquelas que preservam a expressão “reproduzir” – com “cheiro” e “saude” instrucionistas; (c) que se apresentam com “visível timidez epistemológica” (DEMO, 2019, p. 71); e (d) que ratificam o “[...] tom instrucionista tradicional, ao não realçar a importância da aprendizagem autoral de modo incisivo; os verbos são dinâmicos, mas não suficientemente autorais [...]” (DEMO, 2019, p. 35), remetendo ao “uso” do conhecimento em vez da “produção” do conhecimento.

Destaca-se que “[...] o papel docente é subalterno e reprodutivo [...]” (DEMO, 2019, p. 28), pois as habilidades são apresentadas como fragmentos previamente estabelecidos, não instigando a reelaboração do conhecimento mediante estratégias e atividades de aprendizagem que promovam a autoria discente, tais como: “[...] problematização, projeto, pesquisa, metodologias ativas, abordagens significativas etc.” (DEMO, 2019, p. 72).

Educação científica

Demo (2019) sugere que o desafio do processo de aprendizagem passa por desmistificar o mero repasse ou transmissão de conhecimento, pois deve estar vinculado a uma “educação científica”, numa concepção de ciência potencialmente “formativa e emancipatória”, crítica e autocrítica, pautada por conhecimento científico autoral, construção de autonomia, sem automatismos, com professor no papel de mediador – de profissional da aprendizagem, em vez de profissional do ensino. Defende que esse educador é aquele que cuida efetivamente do aprendiz e promove comunidades de aprendizagem de natureza autoral, individual e coletiva – para que os educandos se posicionem na condição de protagonistas na ciência e tecnologia, pela via da pesquisa. Afinal, “[...] conhecimento transmitido é apenas informação, que precisa ser ressignificada autoralmente para que tenha relevância/significação social e pessoal” (DEMO, 2019, p. 8).

Ressalta que a pouca ênfase na educação científica – amparada pela autonomia docente e desenvolvimento da autonomia discente – ocorre em virtude da “contaminação de instrucionismo”, evidenciada pela não exploração da curiosidade infantil, bem como pela linearidade e adoção de atividades voltadas para copiar aquilo que é ditado e apresentado no quadro, perdendo a oportunidade de realizar atividades de aprendizagem de cunho aberto, discutível, revisável, alternativo, inventivo e crítico autocrítico (DEMO, 2019).

Esse autor define três elementos fundamentais no processo de educação científica: (a) *autor* é o sujeito da aprendizagem, que é reconstruído em decorrência de atividades de aprendizagem e da atuação de um professor autor que media uma comunidade de aprendizagem cooperativa, cujos aprendentes desenvolvem competências focadas em autoria crítica autocrítica; (b) *cientista* é o indivíduo com capacidade desconstrutiva – que reconstrói autoralmente o conhecimento científico e a realidade, sendo protagonista de uma ciência crítica autocrítica; e (c) *pesquisador* é aquele aprendiz que enfrenta adversidades

e desafios complexos, persegue soluções apropriadas, em decorrência de motivação, aprendizagem autoral, emancipação e autoavaliação da sua produção (DEMO, 2019).

Aprendizagem

O autor critica o termo modista “aprendizagens essenciais”, na medida em que remete, equivocadamente, a “ensinagens instrucionistas”, que pode ser traduzido por “verniz novo para conteúdo velho”, a serem garantidos aos estudantes, aludindo a conteúdos segmentados para “memorização reprodutiva” e sistemática – pressupondo o deslize de que a aprendizagem ocorre numa dinâmica “de cima para baixo, de fora para dentro” – em espaços de natureza “instrucionista tradicionalista” (DEMO, 2019, p. 30-38).

Utiliza-se de metáforas para elucidar a aula na docência instrucionista, sublinhando que o professor que se limita a ministrar aula, a exercita como uma espécie de “mandamento bíblico”, “carma encarnado”, “amuleto e muleta” e “moeda” da educação em que a aula é comprada, paga e vendida, a exemplo da prática dos chamados “cursinhos”, cujo exercício docente é realizado no “palco” de transmissão de conteúdos, numa dinâmica atrativa e festiva para multidões. “É o ensino garroteando aprendizagem” (DEMO, 2019, p. 68). Exemplifica delatando o resultado desse tipo de estratégia: “[...] no Enem fazer redação adequada é absoluta exceção: na escola não se lê, não se redige, não se estuda, não se pesquisa, porque tudo é devorado por aula, prova e repasse” (DEMO, 2019, p. 36).

Refugiando-se em “gaiolas” epistemológicas, metodológicas e ontológicas: clausura pedagógica e psicológica do professor instrucionista

A acurada reflexão sobre o instrucionismo caracterizado por Demo (2003, 2009, 2015, 2019) desvela que esse tipo de concepção de ensino e aprendizagem possui fortes limitações que precisam ser enfrentadas. Esse instrucionismo avassalador remete a um fenômeno que intitulamos de *clausura pedagógica e psicológica do professor*. Introduzimos a metáfora da *clausura* para fundamentar que o instrucionismo é evidenciado à medida que o docente: (a) se fecha em seu mundo, em sua disciplina, em estratégias de ensino tradicionais e ultrapas-

sadas – privilegiando a exposição e a transmissão unilateral de informações e conteúdos; (b) mantém-se, por vezes, numa postura autoritária; e (c) realiza a mera verificação da aprendizagem em detrimento de uma avaliação processual, continuada e permeada por apoio, aconselhamento, suporte, orientação e acompanhamento.

Esse enclausuramento pedagógico e psicológico revela-se acentuado naquele professor que não valoriza, na sua docência, aspectos como: o potencial criativo dos educandos, o estímulo à participação, a interação entre professor e estudante e entre os estudantes, as experiências prévias dos educandos, o “saber pensar”, o exercício de ampliação da consciência crítica e autocrítica, a pesquisa, a construção do protagonismo e da autonomia, a adoção de estratégias voltadas para a produção e a elaboração autoral dos discentes, a mediação pedagógica e a desconstrução e reconstrução do conhecimento. “Tudo tende a reduzir-se a práticas instrucionistas deslavadas, no fundo, imbecilizantes, porque evitam a formação do sujeito que sabe pensar e aprender” (DEMO, 2009, p. 21).

A metáfora das “gaiolas” poderá contribuir para o entendimento das limitações e insuficiências da abordagem instrucionista na docência, caracterizando-as em gaiolas epistemológicas (limitadoras do *conhecer*), gaiolas metodológicas (limitadoras do *fazer*) e gaiolas ontológicas (limitadoras do *ser*). Essas três tipologias de gaiolas formam o triângulo da docência instrucionista – senão autoconstruídas pelo próprio docente em suas práticas mecanicistas, cujas portas de interação entre os processos de ensino e aprendizagem parecem fechadas –, distanciando o sujeito que ensina do sujeito que aprende.

Gaiolas epistemológicas

O professor Ubiratan D'Ambrosio cunhou e há tempo utiliza a metáfora *gaiolas epistemológicas* para se referir ao conhecimento tradicional pautado por um pensamento que isola, organizado em disciplinas e respectivos objetos e objetivos claramente estabelecidos, com epistemologia própria, “[...] com fundamentação, métodos, jogo de regras e instrumentos específicos, critérios de verdade e código linguístico próprio, inacessível aos não iniciados” (D'AMBROSIO, 2016, p. 222-223). O autor ressalta que, ao ficar enclausurado em sua gaiola epistemológica, o sujeito não exercita a audácia do pensamento, não progride no conhecimento, torna-se prisioneiro do marasmo da gaiola, nutrido por repetições, normas, modelos, uniformidades, formalismos, métodos rigoro-

sos – perdendo a oportunidade de andar por rotas não trilhadas e vulneráveis. Em concordância com D'Ambrosio, Batalloso (2014, p. 75) apresenta o seguinte alerta: “Una educación basada en el memorismo y en la acumulación de conocimientos descontextualizados y aislados, está incapacitada para promover el desarrollo del pensamiento crítico.”

D'Ambrosio (2016) sublinha que o conceito de gaiola epistemológica se assemelha ao que o matemático Mikhail L. Gromov (1943) chamou de Torre de Marfim ao conceder uma entrevista no ano de 2010: “Estamos nesta torre de marfim, e nos sentimos confortáveis nela. Mas, realmente, não podemos dizer muito porque não vemos bem o mundo. Temos que sair, mas isto não é tão fácil” (RAUSSEN; SKAU, 2010 apud D'AMBROSIO, 2016, p. 224). O professor D'Ambrosio compara os especialistas das disciplinas a um “passarinho” que vive no conforto e na segurança da gaiola. Explica a correlação que existe entre aqueles considerados autoridades em seu campo de domínio, mas que não experimentam sair, voar por outros territórios e retornar, pois são impedidos pelas “grades”. “Os pássaros só veem e sentem o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola, só voam no espaço da gaiola, só se comunicam numa linguagem conhecida por eles, procriam e reproduzem na gaiola” (D'AMBROSIO, 2016, p. 224).

Demo (2009) chama atenção para o currículo extensivo tão presente nas escolas e universidades – caracterizado pela alta quantidade de matéria a ser meramente “repassada” por semestre, em detrimento da qualidade –, cujos conteúdos não são “estudados”, mas “vistos”. O conteudismo corresponde a “[...] este vício extensivo, para conotar a obsessão em entupir o aluno, resultando em superficialidade geral de tudo. O aluno não estuda nada a fundo, apenas passa por cima das coisas” (DEMO, 2009, p. 49-50). Diríamos que as gaiolas epistemológicas representam o “conteudismo disciplinar” inerente àquele educador que se fecha em sua matéria e nos seus conhecimentos estagnados, não abrindo espaço para emergências e trânsito em outros territórios de conhecimento, mesmo que relacionados à “sua disciplina”. Observa-se também uma escassez ou ausência de autoinvestimento em sua formação continuada – permanecendo literalmente estacionado em sua zona de conforto.

O docente instrucionista não se preocupa em desenvolver o sujeito, uma vez que se limita a transmitir conhecimentos, atuando como mero conteudista. O instrucionismo não está conectado a processos de ensino e aprendizagem voltados para o *desenvolvimento integral do ser humano*, tendo em vista que essa dinâmica educacional implica (a) religação dos pilares propostos por Delors et al. (2010), com a necessária articulação teórico-prática entre as dimensões

saber, ser, conviver e fazer; (b) adoção de práticas de ensino e aprendizagem que resgatem a autonomia, a autoria, o protagonismo e a cidadania do estudante, sendo o educador um facilitador; e (c) trabalho docente cuja mediação da aprendizagem inclui autoavaliação permanente por parte do docente e do discente, valorizando o erro como oportunidade para desenvolvimento e não como instrumento para reprovação ou punição.

Gaiolas metodológicas

Em consonância com o pensamento de D'Ambrosio, a educadora Maria Cândida Moraes sublinha: “Escolas criativas e transformadoras são aquelas capazes de criar espaços educacionais como ecossistemas diversificados, como cenários vivos promotores de condições que rompem com as grades curriculares e com as gaiolas epistemológicas e metodológicas” (MORAES, 2018, p. 36). Na perspectiva do instrucionismo, observamos que as *gaiolas metodológicas* hospedam uma didática obsoleta – que não dá conta dos desafios inerentes aos processos de ensino e aprendizagem. Ora, “[...] aprende-se ciência fazendo ciência, não escutando alguém falar dela [...]”, alerta Demo (2015, p. 28). Na contramão do estímulo à produção autoral do conhecimento, a abordagem instrucionista pressupõe aulas meramente conteudistas e teóricas, como se o cérebro do estudante fosse uma esponja que absorvesse tudo que o educador está transmitindo, falando e “ensinando”.

Nesse sentido, perde-se a grande oportunidade de vincular os conteúdos à realidade prática dos sujeitos aprendentes, ou até mesmo partir dessa realidade e de suas experiências para explorar as necessidades reais de aprendizagem. São aulas geralmente sem atividades práticas, sem vivência, sem experiência, sem produção, sem desconstrução e reconstrução do conhecimento. Em conformidade com o pensamento pedagógico de Pedro Demo, o também educador José Pacheco (2016), idealizador da Escola da Ponte, na cidade do Porto/Portugal, tem afirmado que aula não ensina e prova não avalia. Essa declaração está contida em trecho de entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo em que enfatiza: “[...] não se aprende nada numa aula. Não se prova nada em uma prova. Por que há aula? Por que são 50 minutos? Por que há turma? Por que há série? Ninguém sabe responder isso, e essa escola que está aí, igual à do século 19, produz ignorância e infelicidade” (PACHECO, 2016).

Entendemos o que o professor José Pacheco esteja se referindo justamente ao instrucionismo indiscriminado ainda tão praticado nos diversos espa-

ços de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma aula que remete mais a uma “pregação”, com pouca ou nenhuma interação, em que o educador reproduz um currículo descontextualizado da realidade dos estudantes, por meio de uma metodologia que não dá vez e voz ao sujeito aprendente – sem ação, sem prática, sem vida, sem ciência, sem consciência, pois é desarticulada da realidade. Demo (2009) corrobora ao lembrar que o professor é uma figura estratégica para a sociedade, ocupando posição decisiva e formativa, cujo papel precisa ser repensado, não se limitando a um profissional que ministra aulas, dissemina conhecimentos, instrui e ensina, uma vez que essas ações não necessariamente implicam o zelo necessário à aprendizagem. “Se cuidássemos da aprendizagem dos alunos, nunca apenas daríamos aula” (DEMO, 2009, p. 44).

Cabe destacar que a defesa de Demo (2009) não passa pela estigmatização ou eliminação da aula, pois enquanto procedimento e expediente expositivo vai permanecer. Esclarece que se trata de uma estratégia de natureza supletiva, de suporte – não de essência didática. Reforça que a aula pode não ter nenhuma relação com aprendizagem, podendo até atrapalhá-la, pois implica reduzir o estudante a objeto de manipulação, sem levá-lo a pensar. Alerta que, quando ministrada a uma criança de 7 anos, uma aula de 50 minutos, no formato criticado pelo autor, torna-se um despropósito – além de implicar a exclusão da ludicidade –, tendo em vista que esta não fica atenta nem mesmo por 10 minutos. Chama atenção para os tipos estigmatizantes de aula, não cabendo exigir do professor: (a) “aula divertida”, pois sua missão é fazer aprender; (b) exagerado uso de meios eletrônicos ou efeitos especiais; (c) mero “repasso de conteúdos” porque precisa cumprir o currículo, sem levar em conta a aprendizagem; (d) investimento limitado à estética da aula; (e) aula como didática central, privilegiando procedimentos instrucionistas em detrimento de reconstrutivistas; (f) aula rotineira e repetitiva; e (g) aula disciplinar para “enquadrar” estudantes, a pedido de determinados pais (DEMO, 2009, p. 37-38).

Por outro lado, esse autor concorda que existam aulas apropriadas, pertinentes e úteis, que instigam a pesquisa e a elaboração própria: “[...] aula que aprende; que faz aprender; elaborada, estudada, reconstruída; de orientação e avaliação; curta, leve e envolvente; que respeita os limites da atenção do aluno; que lança dúvidas e leva à pesquisa” (DEMO, 2009, p. 35). Exemplifica tipologias de aulas relevantes, com lugar garantido nos espaços de aprendizagem, ainda que de caráter supletivo: de introdução, de explicação, de arrumação (no sentido de ordenar procedimentos para melhoria da produtividade), de informação, conferência, expositiva (na condição de mediação, sem mera reprodução) e de motivação. “O mal da aula está no reproduativismo ou no instrucionismo, quan-

do se repassa para o aluno a sucata do conhecimento, típico café velho, contribuindo para que o aluno receba diploma totalmente ultrapassado” (DEMO, 2009, p. 36). O autor denuncia que a aula é tradicionalmente valorizada pela sociedade e pelos pais no Brasil, em detrimento da realização de pesquisa e outras alternativas de aprendizagem.

As gaiolas metodológicas abrigam também o professor instrucionista que atua na modalidade educação a distância. Essa gaiola se constrói em torno do docente que tenta reproduzir, em ambientes virtuais de aprendizagem, as mesmas práticas pedagógicas exercidas no modelo presencial, ignorando as potencialidades da tecnologia para reduzir e minimizar distâncias – física, geográfica, psicológica, emocional – e as particularidades inerentes a cada modalidade de ensino e aprendizagem. O docente despreparado para atuar em espaços virtuais geralmente não consegue perceber as distinções existentes entre os processos de ensino e aprendizagem presencial e virtual. Portanto, costuma repetir, equivocadamente, nos cursos realizados na modalidade a distância, o mesmo planejamento, material didático, estratégias e avaliação da aprendizagem utilizados nas ações educacionais de formato presencial.

Gaiolas ontológicas

Por paralelismo, depreendemos que as *gaiolas ontológicas* são aquelas que encapsulam o sujeito, limitando a sua percepção da realidade. O egocentrismo docente pode ser um bom exemplo de postura daquele professor que se abriga em gaiolas ontológicas, uma vez que é percebido naquele educador cujo comportamento é fortemente centrado em si mesmo, esquecendo-se e descuidando da interdependência que existe entre os processos de ensino e aprendizagem. Essa postura egocêntrica é observada no professor com escassez ou ausência de diálogo, na falta de afetividade ao interagir com os educandos, no isolamento, no relacionamento interpessoal frio com os demais professores e colegas da instituição. O egocentrismo docente acentua a clausura pedagógica e psicológica do educador, na medida em que privilegia o discurso linear e unilateral, a aula expositiva, pouco ou nenhum espaço destina para discussão e interação estudante-estudante e estudante-professor, revelado pelo comportamento com tendência egocêntrica.

Atitudes dessa natureza – infelizmente – ainda são observadas nos ambientes educativos presenciais e virtuais. São docentes que chegam à sala de aula e sobem no seu “pedestal”, no seu “palco iluminado”, sem atentar que o cum-

primário da missão do educador passa pelo exercício permanente de abertura e humildade intelectual frente ao conhecimento, bem como por escuta atenta, sensível e empática no relacionamento interpessoal. Trata-se de um professor que não exercita a autorreflexão. Seu egocentrismo “[...] comporta as suas autointoxicações, autojustificações, ofuscamentos e deformações” (MORIN, 2015, p. 327). Em consonância com a explicação de Morin em torno do egocentrismo, Demo (2009, p. 40) adverte: “Aula continua sendo muito mais ‘rito de autopromoção’ do que real cuidado com a aprendizagem do aluno. Pode-se compreender, é claro, que o professor resista a desfazer seu palco iluminado.”

Outra questão apontada por Demo (2009) que possui certa relação com o egocentrismo é a dificuldade do professor para receber *feedback* e ser avaliado. “De quebra, não permite que seja avaliado, por mais que viva de avaliar os alunos” (DEMO, 2009, p. 41). Ao receber críticas sobre sua aula, o educador apresenta rápidas respostas – a exemplo de “minha aula é de discussão”; “os alunos participam”; “minha aula está sempre renovada”; “minha aula é comunicativa”; “os alunos gostam”; “minha aula é bem arrumadinha”; “minha aula é moderna”; e “tenho domínio disciplinar” (DEMO, 2009, p. 41-42). Destaca que essas categorias de aula revelam-se vazias e improdutivas – se desprovidas de intencionalidade, estratégias e atividades voltadas para a efetividade da aprendizagem, por exemplo: pesquisa; saber pensar, argumentar, fundamentar e questionar; aprender a aprender; elaboração própria (desenvolvimento de autonomia e autoria); e reconstrução de conhecimento. “A mera aula é certamente a pior didática, porque decai facilmente no mais reles instrucionismo” (DEMO, 2009, p. 43).

Exemplificando possíveis implicações ao discente, em face do Instrucionismo

Os resultados obtidos pela escola pública e privada desde o ano de 2005, expressos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) –, revelam-se insatisfatórios e demonstram “[...] que a deficiência de aprendizagem é lancinante nos dois sistemas, porque o instrucionismo é o mesmo” (DEMO, 2019, p. 21). Para ilustrar esse alerta, esse educador analisa os resultados do IDEB referentes ao aprendizado adequado, comparando as cifras dos sistemas público e privado, cujo ranqueamento está apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4.01 - IDEB 2005-2017 – Brasil

Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	Meta 2017
Anos Iniciais								
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,2
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	5,2
Anos Finais								
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	7,0
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	4,7
Ensino Médio								
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	6,7
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	4,4

Fonte: INEP (apud DEMO, 2019, p. 21).

A análise desse educador inclui as seguintes observações: (a) o sistema privado não alcançou a meta em nenhuma categoria, mesmo tendo alcançado somatórios bem acima do sistema público; (b) no cômputo geral os números são muito baixos em ambos os sistemas, sobretudo no Ensino Médio; (c) o sistema privado teve desempenho ruim e decadente, evidenciando um período perdido de 12 anos; (d) o sistema público revela cifras ascendentes, mas lentíssimas; (e) nos anos finais o panorama é menos desalentado, mas assustador – com pouco avanço e incremento de desempenho nos dois sistemas; (f) essa radiografia possibilita concluir que as escolas não atuam focadas no desenvolvimento de competências; e (g) o resultado “[...] desvela que o pedagogo (respondendo pelos anos iniciais) se desempenha bem melhor que os licenciados (respondendo pelos anos finais e ensino médio), além de indicar um efeito desaprendizagem [...]” (DEMO, 2019, p. 21). Conclui que os resultados educacionais demonstram que foram 22 anos perdidos, na medida em que “[...] o instrucionismo é patrimônio nacional, de todas as regiões e de todas as ideologias” (DEMO, 2019, p. 76) e o sistema educativo esclerosou e sofre a sequele da desaprendizagem, mostrando que a instituição de ensino “[...] está em rota perdida, a reboque do instrucionismo que não consegue questionar, muito menos superar” (DEMO, 2019, p. 78).

Na perspectiva do educando, pode-se depreender que o instrucionismo contribui substancialmente para limitação do desenvolvimento de suas com-

petências, na medida em que essa abordagem comumente adota práticas de ensino e aprendizagem, por vezes descontextualizadas, com metodologias e estratégias que distanciam da multidimensionalidade da vida – não articulando a teoria com a realidade prática dos educandos, contribuindo para a estagnação da ciência e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (educando e educador). Ademais, utiliza práticas equivocadas de educação a distância – que pouco contribuem para aproximar, conectar e minimizar as distâncias típicas dessa modalidade de ensino –, confundindo autonomia com isolamento e solidão. A abordagem instrucionista apresenta fortes indícios de postura egocêntrica, adicionando furor psicológico à clausura pedagógica do educador. Tal postura implica no distanciamento dos educandos e, consequentemente, não fomento à construção de um relacionamento interpessoal que favoreça a criação de um ambiente saudável e propulsor da criatividade; ausência de espaço para desconstrução e reconstrução coletiva e colaborativa do conhecimento; e falta de abertura para escuta sensível e acolhimento das dúvidas e emergências que surgem espontaneamente na dinâmica educacional.

Identificando prováveis pistas para combate ao Instrucionismo

A quem cabe o combate ao instrucionismo, no intuito de promover a mudança e a transformação do sistema de ensino em sistema de aprendizagem, numa docência capaz de atuar objetivando a aprendizagem autoral do estudante? Demo (2019) enfatiza que a saída do marasmo educacional pautado no instrucionismo pode ser protagonizada pelo professor enquanto profissional da aprendizagem. Ressalta, porém, que falta ao professor suficiente formação em pesquisa e abordagem interdisciplinar. Sublinha que o professor é responsável pelo baixo desempenho escolar, sendo este um aspecto entre outros, mesmo levando em conta que seja aquele mais determinante para a qualidade do aprendizado dos educandos. “Professor não pode ser ‘vítima’ da mudança; precisa ser seu protagonista. Sobretudo, se é problema, também é a melhor solução” (DEMO, 2019, p. 35). Destaca a existência de outros fatores que acentuam esse problema, a exemplo das precárias condições de trabalho e equipamentos didáticos, a ambiência instrucionista, a indisciplina dos estudantes, bem como o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes.

Em que pese inúmeros outros problemas acometidos aos professores, a exemplo de má remuneração, precária formação, excessiva carga de trabalho (DEMO, 2009) e “[...] licenciaturas de baixa qualidade em geral no país [...]”

(DEMO, 2015, p. 27), entendemos que medidas profiláticas podem ser tomadas para combater o instrucionismo. Para esse educador, uma delas certamente passa por um olhar zeloso e amoroso sobre os educadores. Assim, torna-se urgente buscar pistas para libertação das potencialidades dos sujeitos implicados pelo instrucionismo – cuidar do docente, do discente e da aprendizagem, sublinhando, por exemplo, os seguintes princípios: (a) cuidar do professor implica cuidar da aprendizagem, repensando e resgatando o papel docente – afinal, a recursividade observada nos processos de ensino e aprendizagem também está presente na relação entre educador e educando; e (b) cuidar da aprendizagem implica cuidar do professor, ressignificando a sua formação inicial e continuada – entre uma enxurrada de problemas que impactam o sistema educacional brasileiro, um deles está relacionado à inaptidão docente.

A escola e as políticas públicas também precisam enfrentar os limites do instrucionismo – não somente o professor –, uma vez que tem emergido cada vez mais novas subjetividades individuais e coletivas, em decorrência das constantes transformações do mundo, sobretudo aquelas de natureza social e tecnológica. Cunha (2018) sublinha os problemas e os desafios educacionais brasileiros na perspectiva da gestão e das políticas públicas, os quais precisam ser observados, tendo em vista que educação e modernização estão intimamente inter-relacionados. Para esse educador, “[...] a qualidade do ensino, em que pese alguns avanços, ainda está longe de padrões mínimos aceitáveis. [...] Precisamos melhorar a gestão, a infraestrutura das escolas e a vida dos professores, sobretudo os da educação básica” (CUNHA, 2018).

Concluindo momentaneamente

O pensamento pedagógico de Pedro Demo em torno do *instrucionismo*, associado ao que denominamos de *clausura pedagógica e psicológica do professor*, configuram um quadro de docência instrucionista que limita a atuação docente e fragiliza os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando finalizar, mesmo que provisoriamente, com algumas reflexões:

- I) O instrucionismo implica uma docência que, em maior ou menor grau, revela-se sem *consciência* e sem *ciência* – em razão da clausura pedagógica e psicológica do professor, que se recolhe em suas “gaiolas” epistemológicas, metodológicas e ontológicas, sendo que:
 - a) as *gaiolas epistemológicas* remetem (i) ao fechamento do professor em seu “conteudismo disciplinar” e na mera transmissão pas-

- siva e reprodutiva do conhecimento; e (ii) à perda de oportunidade de enriquecimento do processo de desconstrução e reconstrução do conhecimento, devido à não abertura para conexão com outras disciplinas e acolhimento de dúvidas e contribuições dos educandos;
- b) as *gaiolas metodológicas* hospedam procedimentos instrucionistas e, assim, (i) expressam a ausência de estratégias de ensino e aprendizagem que auxiliem na articulação da teoria com a realidade contextual e prática dos aprendentes e colaborem no desenvolvimento de competências de natureza técnica e socioemocional; (ii) contribuem para potencializar a distância na educação “a distância”, em vez de promover uma educação “sem distância”; e (iii) restringem a docência a práticas e aulas meramente expositivas e conteudistas – que não promovem reflexão, investigação, pesquisa, prática, elaboração, experimentação e reconstrução de conhecimento; e
 - c) as *gaiolas ontológicas* reforçam a clausura do professor – pedagogicamente, por cegueira instrucionista e psicologicamente, por comportamento egocentrista –, ignorando a subjetividade e o potencial criativo do ser aprendente, limitando o desenvolvimento da sua autonomia e seu pensamento crítico e autocrítico.
- II) A problemática do instrucionismo, ao implicar nítida limitação dos principais sujeitos envolvidos na dinâmica educacional – educador e educando –, violenta-os e promove uma paralisia no potencial criativo discente e docente e, portanto, uma crise na aprendizagem, em decorrência de uma *docência instrucionista* que (i) se mostra mecanicista, reducionista, determinista, causal e cartesiana; (ii) implica clausura pedagógica e psicológica do professor – restringindo o potencial do sujeito aprendente; e (iii) desintegra os vitais processos de ensino e aprendizagem nos mais variados espaços educacionais, sejam virtuais ou presenciais.
- III) Não houve a intenção de caracterizar tipologias de docente ou de docência a bel-prazer, haja vista que cada professor subjetiva a sua maneira de atuação a depender de cada contexto, articulando visões de mundo e visões pedagógicas, transformando permanentemente sua docência, cujo exercício pedagógico é fruto de muitas vivências, experiências, trajetórias e lógicas singulares. No entanto, não podemos perder de vista a importância de mantermos um olhar crítico e au-

toocrítico sobre práticas em que o educando é claramente deixado à deriva dos processos de ensino e aprendizagem, a exemplo daquelas em que predomina o instrucionismo.

- IV) Jogar luz sobre os limites do instrucionismo revela-se tentativa de contribuir para uma reflexão quanto à substancial importância de maximizar o potencial criativo de educadores e educandos que ainda se encontram limitados aos procedimentos instrucionistas adotados no palco de uma docência de natureza instrucionista – *sem consciência, sem ciência*. Ora, aprendizagem autoral e efetiva não combina com instrucionismo, egocentrismo, conteudismo disciplinar e, portanto, com a eliminação do sujeito humano – requer minimamente acolhimento da subjetividade, escuta sensível e diálogo.

Referências

BATALLOSO, Juan Miguel. Educación, transdisciplinariedad y pensamiento ecosistémico: una aproximación a la práctica. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (orgs.). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 43-98.

CREMA, Roberto. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 2017. p. 125-173.

CUNHA, Célio da. Brasil tem uma omissão histórica com a educação. [Entrevista cedida a] Otávio Augusto. *Correio Braziliense*, Brasília, 30 dez. 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/12/30/ensino_educacaobasica_interna,727917/brasil-tem-uma-omissao-historica-com-a-educacao-avalia-celio-da-cunha.shtml. Acesso em: 4 set. 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma pesquisa educacional. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 222-234. 2016. Disponível em: <http://seer.ufms.br/ojs/index.php/pedmat/article/view/2872/2234>. Acesso em: 25 mar. 2019.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: Faber-Castell, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 75-88.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEMO, Pedro. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

DEMO, Pedro (no prelo). *BNCC: Base Nacional Comum Curricular: ranços e avanços*. 2019.

MORAES, Maria Cândida. Escolas criativas e transdisciplinares. In: VELASCO, Juan Miguel González (coord.). *Transdisciplinariedad en la educación: docencia, escuela y aula*. Barranquilla, Colombia: PRISA, 2018. p. 24-37.

MORIN, Edgar. *O método II: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PACHECO, José. Para educador português, 'não se aprende nada numa aula'. [Entrevista cedida a] Ângela Pinho. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 6 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1810551-para-educador-portugues-modelo-escolar-do-sec-19-produz-ignorancia.shtml>. Acesso em: 3 set. 2018.

PAUL, Patrick. *Saúde e transdisciplinaridade: a importância da subjetividade nos cuidados médicos*. São Paulo: USP, 2013.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. *Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

EIXO II

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS:
CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS
NECESSÁRIAS À EDUCAÇÃO

CAPÍTULO V

Pensamento contemporâneo e atuação docente: o currículo, a aprendizagem e seus significados

Karana Machado Albenaz
Maria Cândida Borges de Moraes

O ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende, nesse sentido não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 1997, p. 19).

Introdução

A aprendizagem e seus significados ampliam-se para além da questão do que é ensinar e porque ensinar. Zabala (1998) define que envolver os objetivos educacionais e suas ações no âmbito concreto do ambiente de sala de aula caracteriza tipologias de aprendizagem que envolvem todas as dimensões da pessoa: factual e conceitual (o que se deve aprender?), procedimental (o que se deve fazer?) e atitudinal (como se deve ser?). Sobre tais tipologias, o autor chama atenção para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada estudante que, devido sua diversidade, não é possível ensinar sem se deter nas referências de como os estudantes aprendem.

Em consonância com as tipologias da aprendizagem, Zabala (1998) elege o construtivismo como concepção metodológica e sua validação empírica em virtude de uma série de princípios psicopedagógicos: o nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios, os esquemas de conhecimento e a aprendizagem

significativa. Baseada em tais concepções, a aprendizagem apresenta características específicas para cada tipologia.

A aprendizagem escolar, em uma perspectiva construtivista, resulta da interação entre três elementos: o estudante como construtor de significados, os conteúdos curriculares como os objetos de aprendizagem e o professor como mediador entre o estudante e o conteúdo.

Ao definir a concepção construtivista da aprendizagem, Coll (1994) situa a atividade mental construtivista do aluno como base dos processos de desenvolvimento pessoal. Mediante a realização de aprendizagens significativas, o estudante é capaz de construir, modificar, diversificar e coordenar seus esquemas, estabelecendo redes de significados, enriquecendo o seu conhecimento no mundo físico e social e potencializando seu crescimento pessoal. O autor destaca que a intervenção pedagógica, ou seja, do professor, ao tratar de incidir sobre a atividade mental construtivista do estudante, cria condições favoráveis para os esquemas do conhecimento e seus significados associados que são construídos no decurso de suas experiências e que o orientam na direção certa pelas intenções que presidem e guiam a educação escolar. Nessa perspectiva, o professor contribui para que o estudante desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo.

O educador tem a função de organização dos processos de ensino, de forma a desencadear as aprendizagens dos estudantes. Os processos de ensino e aprendizagem são construídos mediante interação social entre educador-educando-meio, a fim de que todos os componentes possam usufruir desse desenvolvimento cognitivo, o qual resulta nas diferentes aprendizagens. Ao se tratar de aquisição cognitiva, visto de dentro de um ambiente educacional, o estudante desenvolve, sob a orientação do professor, seu processo de escolarização. Tal processo é considerado fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem própria da educação formal. Por outro lado, esse processo colaborará também com a aprendizagem fora dos muros da escola, a qual decorre da vivência do sujeito com os grupos sociais com os quais convive e/ou aos quais está exposto (KAUARK; SILVA, 2008).

No âmbito escolar, o estudante está mergulhado em uma diversidade de conteúdos, conhecimentos e informações que o currículo escolar oferece. Para Piaget e Gréco (1974), a aprendizagem situa-se como um processo de construção em função da experiência, fruto da atuação do sujeito sobre o meio. A transformação do objeto depende, em cada momento, dos esquemas assimiladores disponíveis do sujeito. Os esquemas são estruturas mentais que oferecem as condições necessárias para a aprendizagem e resultam da ação do sujeito sobre

a realidade. Nesse sentido, aprender é assimilar o objeto e construir esquemas mentais.

Por outro lado, tem-se o papel do educador que propicia ao estudante interagir com a diversidade do conhecimento, criando oportunidades para que ele possa se desenvolver no processo de aprendizagem, alcançando o resultado desejado. O educador é um mediador desse conhecimento, mas que também aprende com o estudante. Conforme Freire (1999), os processos de ensino e aprendizagem acontecem quando o educador está vivendo na comunidade dos educandos, observando suas vidas e pesquisando sobre a comunidade, deixando de ser educador para ser educador-educando, estabelecendo relações dialógicas.

Este capítulo tem por objetivo apresentar um recorte teórico-conceitual do referencial teórico produzido na dissertação de mestrado da autora, que analisou o desenvolvimento da criatividade na produção escrita de estudantes dos Anos Iniciais da Educação Básica, em que se abordou o pensamento contemporâneo sobre o currículo, a aprendizagem e seus significados, destacando a importância da atuação do profissional docente no processo de realização do fazer pedagógico no espaço escolar. O referido estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório.

A aprendizagem e seus significados

Buscar um outro olhar sobre o aprender requer a busca de novos contextos que oportunizem a relação com o saber, a interação por meio de diferentes ambientes e pessoas, reproduzindo diferentes propósitos para se ler e escrever. Vigotski (2008) elucida que a aprendizagem inclui relações entre pessoas. Ele apresenta a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa. O desenvolvimento é pensado como um processo, no qual está presente a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem.

Vigotski (2014) levanta as teorias importantes referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, agrupando-as em três categorias fundamentais: a) independência do processo de desenvolvimento ao de aprendizagem, b) relações entre aprendizagem e desenvolvimento e c) coexistência das duas primeiras categorias.

A primeira categoria discorre sobre o pressuposto de independência do

processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Destaca que a aprendizagem se processa puramente do exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, que não participa ativamente e com isso não o modifica. Ela utiliza os resultados do desenvolvimento, não adianta seu curso e não muda sua direção (VIGOTSKI, 2014).

Para o autor, a criança apresenta capacidade de raciocínio e inteligência. Desenvolve processos autônomos, formula ideias sobre tudo o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata que não são influenciados pela aprendizagem escolar. Com isso, “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento e, essencialmente, não existem intercâmbios entre os dois momentos” (VIGOTSKI, 2014, p. 104).

A segunda categoria destaca o problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento e afirma, pelo contrário, que aprendizagem é o desenvolvimento. Compara as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve ter em conta, com a tecnologia presente nas leis da física; ou seja, o ensino não pode mudar essas leis, da mesma forma que a tecnologia não pode mudar as leis gerais da natureza. Para Vigotski (2014, p. 105), “existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta”.

A terceira e última categoria tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam. O processo de desenvolvimento, por um lado, concebe-se como o processo independente do de aprendizagem, mas que no decurso da qual a criança adquire novas formas de comportamento. Por outro lado, essa mesma aprendizagem considera-se coincidente com o desenvolvimento. E, nesse contexto, a escola é um espaço que propicia o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Vigotski (2014) destaca que a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento e que sua tarefa real é analisar o processo educativo em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento em que são verificadas no momento e durante a aprendizagem escolar.

A atuação do sujeito sobre o meio em que vive lhe permite algumas aprendizagens. Assim, também, a escola pode promover situações de interação dos estudantes com seus pares de forma a desenvolver sua autonomia na solução dos desafios que se apresentam. A criatividade consiste nessa autonomia de-

envolvida pelas experiências cotidianas da vida do estudante. Paulo Freire (1996) destaca que a educação para autonomia é tornar a criança um sujeito capaz de resolver situações cotidianas, de se firmar e reafirmar conhecedora de seus direitos e seus deveres, e não viver como um ser manipulável.

Fleith (2010) esclarece que a criatividade é especialmente necessária, uma vez que esse potencial tem sido usualmente subestimado, bloqueado, inibido e ignorado por uma educação que valoriza em excesso a reprodução dos ensinamentos, que pouco faz para manter viva a curiosidade, que mina a confiança do estudante no seu valor como pessoa, na sua competência, facilidade de criar e resolver problemas novos.

Na busca por essa autonomia, o estudante apresenta, em suas capacidades de escolhas, resultados em sua aprendizagem, reproduzindo ensinamentos que se remetem à reflexão do educador em como estimular a criatividade em sala de aula. Alves aponta que

O estudante de hoje é filho da modernidade. Modernidade autônoma e sem recurso ao transcendente para a sua legitimação e inteligibilidade, centrada em um indivíduo com sede de iniciativa, de realização, de direitos e deveres; marcada pelo pluralismo de sentidos e de valores, e pelo primado da autonomia da razão humana como fonte do conhecimento e da verdade (ALVES, s/d, p. 7).

O autor completa, argumentando sobre a importância que o âmbito escolar tem em formar sujeitos capazes de elaborar e interpretar uma diversidade de dados e informações que são adquiridas diariamente dentro e fora da escola.

Piaget (1984) afirma que a primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda aprendizagem a ser desenvolvida seja reinventada pelo estudante, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. Conforme o autor, dois frequentes mal-entendidos reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora nesse sentido. O primeiro é o receio (e, para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os estudantes totalmente livres para trabalhar ou brincar, segundo melhor lhes aprouver.

Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de incentivador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressa-

das. O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 1984).

Segundo Freire (2006, p. 8), “aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Promover situações de aprendizagem que possam despertar no estudante a interpretação dos fatos e incentivá-lo a desenvolver a criatividade, mesmo com obstáculos, torna-se imprescindível para a escola.

O currículo

A origem da palavra currículo vem do latim – *curriculum* – que significa pequeno atalho, desvio de um caminho, corrida, curso, ou ainda, uma programação total ou parcial de um curso ou matéria. Para Silva (2005), currículo é lugar, espaço, território. É o que seleciona conteúdos, saberes e informações que implicam em suas relações de poder, apresentando um ideal de subjetividade e de identidade possível que reflete uma história de vida com a produção de uma autobiografia. É texto, discurso e documento, sendo um documento que revela e determina a identidade.

A diversidade e a complexidade permeiam as relações e vivências na realidade escolar. Gomes (2007) esclarece que a diversidade aparece no currículo prescrito como um tema e que a escola e o seu currículo não demonstram dificuldade em assumir que há múltiplas culturas, possibilitando o reconhecimento da cultura docente, do estudante e da comunidade presentes dentro do contexto escolar. Diferem-se nas formas de ver e conceber o mundo por seus valores e por pertencerem a grupos étnico-raciais diferentes, por suas características de gênero, idade e experiência de vida.

Moraes (2008) afirma que currículo é o documento de identidade da escola, revelando a complexidade de seu percurso com opções teóricas, com seus objetivos, princípios e metodologias a serem trabalhados, mostrando a visão de sujeito e de mundo por determinada comunidade norteadora que compartilha suas ações educativas e que independem da área ou especialidade do professor. Conclui que o currículo é um instrumento de concretização do projeto referencial da escola, que organiza o trabalho educacional e que desempenha importante referencial de mudança por meio dos caminhos, das escolhas, dos percursos de várias gerações traçados e vivenciados no cotidiano escolar.

Portanto, é necessária a união da escola com a comunidade escolar na elaboração e implantação de um currículo que seja ao alcance da sociedade contemporânea. Antonio, Gehrke e Sapelli completam:

Discutir currículo é discutir a vida, concepção de homem e de mundo, projeto de sociedade num intenso movimento. É compreender, rememorar, repensar, redefinir a função social da escola e de cada profissional da educação. É desvelar as relações de poder que estão ocorrendo na escola e para além dela. Isso exige, entre outros aspectos, a compreensão e o questionamento de concepções que suportam a organização dos espaços-tempos escolares; a explicitação de interesses que definem as políticas educacionais; a compreensão do que seja método e as intenções que o sustentam (ANTONIO; GEHRKE; SAPELLI, 2008 apud DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 77).

O currículo é algo mais amplo e não uma grade de disciplinas. Respeitar o contexto em que a escola se encontra é importante para sua construção e aplicação de acordo com a comunidade que frequenta. O currículo apresenta em sua composição os conteúdos, habilidades e competências, com o desejo e visão de qualidade em educação de uma escola que ofereça aos estudantes a possibilidade de aprendizagem efetiva, buscando propiciar o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades como sujeitos históricos e culturais e garantir a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos (BRASIL, 2008).

O currículo é o coração da escola. Ao ser elaborado, preocupa-se em capacitar as pessoas a reconhecerem seus papéis nas mudanças e crescimento da sociedade. Seus conteúdos e propostas contribuem na formação de pessoas autônomas, criativas e críticas. Moreira (2009) expõe que na escola o currículo tem seu espaço de concretizar o processo educativo como instrumento central para a promoção da qualidade da educação. Busca-se por meio dele o desdobramento das ações pedagógicas nas escolas e nas salas de aula, propondo metas discutidas e definidas coletivamente para que o trabalho pedagógico tenha êxito.

Ao elaborar o currículo, há de se ter a atenção em como organizar o conteúdo que será aplicado. Lima (2007) explica que o cérebro se desenvolve do diálogo entre a biologia da espécie e a cultura e destaca:

Os conteúdos escolhidos para o currículo irão, sem dúvida, ter um papel importante na formação. As atividades para conduzir às aprendizagens, precisam estar adequadas às estratégias de desenvolvimento próprias de cada idade. Em outras palavras, a realização do currículo precisa mobilizar algumas

funções centrais do desenvolvimento humano, como a função simbólica, a percepção, a memória, a atenção e a imaginação (LIMA, 2007, p. 26).

A autora explica que a função simbólica se dá quando a criança constitui sua ação e interação com o mundo (a natureza, as pessoas, os objetos) e também por meio da vivência de práticas culturais pelas quais é possível representar mentalmente por símbolos o que ela vivencia no mundo real. Tem-se o exemplo do desenho e do faz-de-conta, em que é possível criar condições internas para que a criança aprenda a ler e escrever. A percepção é realizada pelos cinco sentidos externos. O ser humano desenvolve esses sentidos desde que não haja impedimentos nos órgãos dos sentidos e suas estruturas cerebrais que desenvolvem a percepção de cada sentido. Os sentidos funcionam com interdependência, o que tem relevância para os professores, pois, ao ensinar, pode mobilizar várias dimensões da percepção e, com isso, o estudante guarda conteúdos na memória de longa duração.

Já a memória, conforme Lima (2007), apresenta três movimentos: o de arquivar, o de evocar e o de esquecer. As aprendizagens dependem da formação de novas memórias de longa duração. A memória se desdobra em três: implícita, explícita e operacional. Nas aprendizagens escolares precisam ser mobilizadas a memória explícita e a operacional. A primeira pode ser explicada pela linguagem, pela organização seguindo regras, já a segunda corresponde ao sistema de ações organizadas, como andar, dirigir, dançar.

Por último, tem-se a imaginação como possibilidade de criar e unir elementos e experiências em novas redes de conexão. Nas aprendizagens escolares, a imaginação cria condições de aprendizagem e desempenha um papel central, de modo que o professor deve considerá-la em seu planejamento, incluindo-a nas atividades dentro e fora de sala de aula (LIMA, 2007).

No Distrito Federal, no ano de 2010, foi desenvolvido um currículo de caráter experimental com novas propostas em sua estruturação teórica e metodológica. Durante esse processo, surgiram novos saberes e experiências em que educandos, educadores e comunidade protagonizaram a elaboração, desenvolvimento e a avaliação em seus processos. Após essa etapa de elaboração coletiva, surgiu o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB), o qual ganhou vida em seu processo de implantação e materialização conforme pontuado a seguir:

O currículo não é um instrumento neutro. Há nele, intrinsecamente, uma intencionalidade, ações pensadas por agentes po-

líticos e por ações pedagógicas e curriculares, com interesses próprios e que vão possibilitar sua materialização. Como não há currículo desvinculado dos conteúdos que o constituem, os conhecimentos teóricos historicamente produzidos pela humanidade e validados cientificamente precisam estar contemplados de forma a favorecer a intervenção da comunidade escolar sobre sua própria realidade, na perspectiva da transformação e do controle social (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 77).

Dessa forma, o currículo é uma construção cultural, com a importância de seguir as inovações na educação. Ele é o mosaico de muitos aspectos, seja no âmbito micro (escola) ou macro (política administrativa). Não sendo um objeto estático na práxis, ele tem sua formalidade, e, olhar o currículo é mergulhar no mundo complexo da educação.

Diante do exposto, permanentes discussões são necessárias sobre o currículo, as quais permitem avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre a sociedade, a cultura, o conhecimento escolar, o momento histórico no qual ele é proposto e a formação individual.

O currículo escolar e as aprendizagens

O currículo representa um conjunto de experiências pedagógicas organizadas, com fundamentações teóricas e ideológicas que se desdobram em torno do conhecimento, que, ao ser trabalhado em sala de aula, resulta na aprendizagem do estudante. Lima (2007, p. 35) considera que o desenvolvimento da aprendizagem é um processo múltiplo e que cada criança faz uso de estratégias diversificadas para aprender, variando de acordo com o seu período de desenvolvimento, sendo que todas elas são importantes e não mutuamente exclusivas. “Registrar, levantar hipóteses sobre os fatos e as coisas, testá-las são atividades que a escola pode desenvolver na criança a partir dessas estratégias”.

O currículo movimenta e transforma a dinâmica existente dentro de uma escola. Sacristán (2000) explicita que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível, o qual deve ser considerado como a cultura que a escola torna possível. Assim, não é qualquer fator que deve incidir sobre ele ou que deva ser considerado como estrito, de modo que os determinantes escolares se convertem por fontes de estímulos educativos diretos, por vezes moduladores das propostas curriculares.

O Projeto Político-Pedagógico da escola deve propor projetos estimuladores que resultem em um processo de aprendizagem criativo e inovador e as

ações desses projetos ressaltam a qualidade da educação. Moraes (2008) destaca a importância de se criar ambientes de aprendizagem desafiadores, que permeiam estratégias de aprendizagem inovadoras instigantes e que, ao mesmo tempo, sejam acolhedoras e emocionalmente saudáveis para todos aqueles que deles participam.

Nessa perspectiva, é possível construir situações ou cenários desafiadores, que possam gerar perguntas mediadoras e motivadoras, elaborando questões que incentivem a criatividade, a capacidade crítica, a reflexão, com a construção de estratégias de aprendizagens sensibilizadoras por meio do sentir/pensar, desenvolvendo a autonomia dos seres aprendentes, que partem de situações que exigem processos auto-organizadores ou um tipo de fluência energética emocional (MORAES, 2008).

Tais ações ressaltam a qualidade da educação que se define pelas características da aprendizagem pedagógica que o currículo proporciona em oferecer melhoras em suas estruturas. Sacristán (2000) ressalta que potencializar a qualidade da educação exige melhoras nas condições onde essa aprendizagem pedagógica se produz. Mudar qualitativamente o ensino tem ligação com o tipo de metodologia ou prática que os professores desenvolvem, os conteúdos curriculares e com todos os componentes contextuais que promovem a aprendizagem escolar.

Partindo dessa concepção, Santos (2009) discorre sobre a práxis do professor que, ao trabalhar com o currículo, deve repensar se há espaço para as diferentes formas de manifestações culturais e se é possível a integração dos conhecimentos escolares, pois isso possibilita ao estudante compreender de forma mais abrangente os conteúdos aplicados, se são adequados ao ciclo de desenvolvimento e que, portanto, despertam o interesse deles.

O currículo e a prática pedagógica do professor

No processo da escrita, o professor desempenha o papel de estimular o estudante no desenvolvimento de suas práticas na produção de texto. Conforme Vigotski (2009), a criação literária infantil pode ser incentivada e direcionada externamente e avaliada com significado objetivo quanto ao nível de desenvolvimento e educação da criança. Isso acontece da mesma forma quando o professor ajuda o estudante na organização de suas brincadeiras, na escolha e orientação da sua atividade de brincar, como também direciona e estimula a sua reação criadora.

A prática pedagógica do professor desempenha um papel significativo no desenvolvimento do estudante desde o início de sua escolarização. Lima (2007) destaca que a relação com o adulto na escola é uma relação específica, porque o professor não é simplesmente mais um adulto com quem a criança interage, ele tem uma tarefa específica em utilizar o seu tempo de interação com o estudante, em promover seu processo de humanização. A sala de aula é um ambiente que oferece condições favoráveis para a aprendizagem, desde que o professor apresente, em suas práticas, um planejamento adequado, pois não é somente o conteúdo que motiva, mas também como o professor trabalha esse conteúdo, seja ele de escrita, artes ou ciências.

Para motivar o estudante a ter interesse em produzir textos, é importante desenvolver nele o interesse pela vida que está a sua volta. Vigotski (2009) considera que a criança escreve melhor quando o tema a instiga e se ela o compreende bem. O trabalho pedagógico é importante para que ela sinta segurança em relação ao que está produzindo e não se deve obrigá-la a escrever sobre o que não sabe. No entanto, é preciso estar atento à prática do professor que, em casos recorrentes, aniquila o escritor que há na criança.

O contexto escolar é um espaço que oportuniza ao estudante a formação do conhecimento. Mitjáns Martínez (2012a) destaca que a escola é um espaço sociorrelacional, onde crianças e jovens participam de forma sistemática. Nesse espaço, o papel do professor é estimular atividades voltadas ao desenvolvimento da comunicação, que potencialmente gera sentidos subjetivos, que favoreçam no desenvolvimento da configuração e construção da aprendizagem criativa.

A importância na formação do professor, de se capacitar, traz benefícios para a qualidade de sua práxis, porém, é preciso estar atento à sua aplicabilidade durante suas aulas. Em relação ao tema, Silva (2012, p. 51) destaca:

A formação dos professores tem privilegiado, tradicionalmente, o enfoque disciplinar e controlador dos processos de ensinar e aprender na escola. Os planejamentos e as avaliações estão orientados para esse objetivo instrucional, e a concepção de aula está fundada nesses princípios. Todas as outras atividades – como as expressões criativas – que se destacam pela imprevisibilidade, pela liberdade de expressão e pela experiência sensível acabam sendo marginalizadas e, por isso, restringidas.

O professor em suas práticas de sala de aula desenvolve o currículo sistematizado. Libâneo (2013) refere que, para se estruturar uma aula, é preciso organização, sequência e inter-relação dos momentos no processo de ensino. Por ser uma atividade intencional, o trabalho do professor é planejar com consciên-

cia, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem propostos. Por isso, a sequência de atos sucessivos e inter-relacionados precisa ser estruturada e ordenada.

A estruturação da aula se reflete no processo de ensino por ser um trabalho ativo e conjunto do professor e dos estudantes, sob o acompanhamento do docente, o qual é o assimilador consciente e sólido de conhecimentos (LIBÂNEO, 2013). Ele trabalha considerando as habilidades e hábitos dos estudantes que, por sua vez, passam por esse mesmo processo, desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

Considerações finais

A aprendizagem e seus significados envolvem os objetivos educacionais e suas ações no âmbito concreto do ambiente escolar. Nesse espaço, a sala de aula é um ambiente propício à diversidade, em que as referências de como ensinar devem estar em consonância com as de como os estudantes aprendem. O educador, como mediador desse processo, desenvolve a função de organizar os processos de ensino, propiciando o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e na construção de sua interação social, entre educador-educando-meio, em que todos possam compartilhar o desenvolvimento intelectual como resultado de diferentes aprendizagens.

O currículo movimenta e transforma a dinâmica existente dentro de uma escola, é um projeto cultural que se torna possível de desenvolver (SACRISTÁN, 2000). Para Moraes (2008), é um documento que identifica a escola com suas opções teóricas, com seus objetivos, princípios e metodologias a serem trabalhadas, transpondo a visão de sujeito e de mundo por sua comunidade, compartilhando suas ações educativas. A prática pedagógica do professor interfere significativamente no desenvolvimento do estudante desde o início de sua escolarização. A relação interativa do professor com o estudante pode promover um importante processo de humanização no ambiente escolar. Na sala de aula, como ambiente favorecedor de aprendizagens, o professor em suas práticas, com o planejamento adequado, propicia ao estudante estratégias acolhedoras e emocionalmente saudáveis para que todos participem e aprendam.

A heterogeneidade nos processos de aprendizagens é fato inerente ao contexto escolar e nos agrupamentos de turmas. Para atender à diversidade apresentada por esses grupos, é necessário um trabalho diversificado. No trabalho pedagógico, um tema pode ser trabalhado de várias maneiras, sendo uma produção escrita, interpretação, trabalho envolvendo os elementos artísticos,

lúdicos e os desafios a serem resolvidos quanto ao raciocínio lógico-matemático. Para isso, o professor fará uso de estratégias e recursos necessários para que a atividade proposta seja desenvolvida de forma interessante e prazerosa para o estudante. Dessa forma, espera-se que os estudantes sejam atendidos em sua integralidade e que as dimensões da aprendizagem afetiva, cognitiva, psicomotora, relacional e criativa sejam experimentadas e vivenciadas em sua trajetória escolar de modo integral.

Compreender as dimensões da aprendizagem nos variados contextos educacionais reveste-se de fundamental importância para a formação do estudante e para a atuação do professor. O papel de facilitador e mediador assumido pelo professor na produção de conhecimentos possibilita o atendimento e aperfeiçoamento de novos saberes construídos por diferentes técnicas, abordagens e teorias e que irão promover uma aprendizagem mais consolidada.

Portanto, ao se pensar em preparar uma escola para atuar com competência, não se deve desconsiderar a relevância de um currículo que conceba a criatividade como elemento fundamental para a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades para além dos métodos utilizados tanto por professores quanto pelos estudantes. Neves-Pereira (2007) considera que, historicamente, a escola não assumiu um ensino criativo e nem o seu papel como promotora da criatividade dos seus estudantes. Expõe que, no Brasil, especialmente nos programas de formação de professores, não tem sido considerada a importância de qualificar o docente para a mediação de um ensino criativo. Há exceções que são identificadas por meio de demandas de cursos e oficinas de criatividade que, tanto o setor privado como o setor público de ensino ainda não assumiram uma adesão fidedigna em promover a criatividade na escola.

A criatividade pode ser identificada por meio de interesses e atitudes, sendo importante destacar que o processo criativo ocorre nas diferentes áreas do conhecimento. É um processo inerente ao desenvolvimento humano. Pode estar relacionada ao potencial e melhoria de qualidade em que requer solucionar necessidades emergenciais que não está carregada dentro de nós. Existem os desafios que se afloram em situações distintas e em contextos que vivenciamos.

Trabalhar essa criatividade emerge situações reflexivas em como as ações pedagógicas podem favorecer a expressão do estudante em desenvolver uma aprendizagem criativa. Essa aprendizagem, também é possível de ser investigada em diferentes níveis de escolarização proporcionando um conjunto de temas desafiadores. Nesse sentido, é importante investigar e compreender como a escola organiza e promove no estudante o desenvolvimento de seu processo criativo em suas aprendizagens.

Referências

ALVES, Manoel. *O conhecimento em defesa da vida ou o sujeito cognocente e o conhecimento social crítico*. (s/d.). Disponível em: http://sagrada.net/community/sagrada_familia/VirtualDisk.html?action=downloadFile&file=O_CONHECIMENTO_EM_DEFESA_DA_VIDA.pdf¤t=%2F2008%2Fpais. Acesso em: 6 mar. 2016.

ANTONIO, Clésio Acilino; GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Currículo e Escola Itinerante: pressupostos, conteúdo, vivências geradoras e avaliação. *Vozes de resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST*. SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (org.). Guarapuava: Unicentro, 2008. p. 15-66. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/editora/files/2012/11/msapelli.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. *Currículo em movimento: o compromisso com a qualidade da Educação Básica*. Brasília: mimeo., 2008.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Tradução: Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais*. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília: SEEDF, 2014b.

FLEITH, Denise de Souza. Avaliação do clima para criatividade em sala de aula. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; FLEITH, Denise de Souza (orgs.). *Medidas de Criatividade: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 55-70.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

KAUARK, Fabiana da Silva; SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico&pedagógicas. *Revista Psicopedagogia*, [online], v. 25, n. 78 p. 264-270, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300009&script=sci_abstract. Acesso em: 31 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Cláudio Pinto (org.). *Didática e formação de professores*. Ijuí: Unijuí, 2012. p. 93-124.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHH – Wilis Harman House, 2008.

MOREIRA, Antônio F. B. Currículo: Conhecimento e Cultura - sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. *Salto para o Futuro*, ano 19, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Currículo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Estratégias de Promoção da Criatividade. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Vol. 2 - *Atividades de Estimulação de Alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004651.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2016.

PIAGET, Jean. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Currículo: conhecimento e cultura. *Salto para o Futuro*, ano 19, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171510Curriculo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Imaginação, criança e escola*. (Coleção imaginar e criar na educação infantil). São Paulo: Summus, 2012.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores*. Tradução: Zoia Prestes, São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos, 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-118.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

CAPÍTULO VI

A influência da linguagem digital na escrita de crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental

Ludymila Campos Sobrinho

Juliana Lacerda Machado

Introdução

O presente estudo apresenta um recorte teórico-analítico do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *A influência da linguagem digital na escrita de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental: Um estudo de caso no município de Unaí-MG*, de autoria de Ludymila Campos Sobrinho, tendo como orientadora a pesquisadora Juliana Lacerda Machado. O trabalho foi defendido em junho de 2018, na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaí. A pesquisa se caracteriza por ser de abordagem qualitativa de tipo exploratório, e discorre sobre a influência da linguagem digital em textos escritos produzidos na escola por estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental. Investiga também os mecanismos pedagógicos utilizados pelas professoras participantes da pesquisa que ajudam a minimizar os vestígios da linguagem digital em textos que exigem o uso da norma culta da língua. A problemática traçada para a pesquisa ancora-se na seguinte questão: Qual a influência da linguagem digital nos textos escritos produzidos na escola por estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental?

O trabalho encontra-se dividido em dois momentos. Primeiramente se apresenta o referencial teórico, construído por meio da pesquisa teórica (bibliográfica) e abordou o processo de alfabetização e letramento na sociedade tecnológica, a escrita virtual e prática pedagógica e estratégias tecnológicas no

Ensino Fundamental I. A segunda parte apresenta a pesquisa empírica, representada pela geração e análise dos dados e as considerações finais.

Alfabetização e letramento na sociedade tecnológica

Sabendo que a alfabetização e o letramento são dois conceitos que estão relacionados entre si e são imprescindíveis à sociedade contemporânea, faz-se necessário aprofundar mais em seus princípios. A alfabetização compreende o sistema de leitura e de escrita, enquanto o letramento visa à utilização da leitura e da escrita para seu desenvolvimento na sociedade.

Ferreiro (1998) afirma que a evolução da alfabetização se dá em um ambiente social. Desse modo, as práticas sociais como conhecimentos sociais não são obtidas passivamente pelas crianças. No momento em que buscam compreender, elas indispensavelmente modificam o conteúdo conquistado. Já Barbosa (1994) vê a alfabetização como um conhecimento global e concorrente das noções da leitura e da escrita.

Para Soares (2008, p. 16), a alfabetização é

[...] um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, *também* é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Na visão de Tfouni (2002), a alfabetização relaciona-se à aquisição da escrita e ao mesmo tempo, conhecimento para leitura e técnicas de linguagem. Esse desenvolvimento é levado em consideração por meio do processo de escolarização, ou seja, da educação formal. Para Cagliari (1999), o objetivo mais relevante da alfabetização é ensinar a escrever.

Na opinião de Simó e Roca (1997), para considerar-se alfabetizado não basta ser capaz de ler e escrever, pois o conceito de alfabetização ultrapassa a compreensão do alfabeto. A definição mais recente de alfabetização compreende três elementos: o prático, o científico e o literário. Ser alfabetizado presume: 1- compreender a escrita para solucionar problemas práticos; 2- ter alcance a conhecimentos e formas superiores de pensamento e; 3- atribuir-se os usos formais e poéticos da linguagem escrita.

No dizer de Carvalho (2015), indivíduos alfabetizados são aqueles que casualmente têm pouco ou nenhum conhecimento com a escrita de jornais, revistas, etc. e podem se deparar também com dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado é uma pessoa capaz de dominar a escrita e a leitura, a ponto de desenvolver habilidades com domínio, para dar conta de seus direitos sociais e profissionais.

Barbosa (1994) afirma que ser alfabetizado é ser ensinado e instruído pelo sistema escolar de alfabetização que, para ler, é só acompanhar com os olhos o conteúdo redigido, buscando modificar cada letra, sílaba e palavra em uma oralidade que em vários momentos lhe parece ser desconhecida. Para ser alfabetizado o indivíduo tem que ter passado pelo processo de alfabetização escolar, e descobrir que para ler basta transformar letras, sílabas e palavras em um conteúdo oral.

Na visão de Rodrigues (2000), a alfabetização propõe-se a produzir condições básicas, com o objetivo de fazer com que o estudante seja capaz de estudar e desempenhar habilidades que lhe serão necessárias nas fases seguintes da sua formação. O processo de alfabetização prepara o indivíduo para expandir o que lhe foi ensinado, para desenvolvê-lo nas etapas subsequentes de sua instrução.

Ferreira (2010) afirma que o letramento é um requisito que um grupo de pessoas tem de usufruir da leitura e da escrita como instrumento da sua efetuação e de seu desenvolvimento social e cultural. Ser letrado é saber desfrutar da leitura e escrita em prol de seu desenvolvimento dentro de uma sociedade.

Na visão de Tfouni (2002), o letramento enfatiza as questões sócio-históricas da aquisição da escrita. Buscando explorar e relatar o que acontece nas comunidades, quando admitem um sistema de escrita, de forma restrita ou generalizada, representa um processo mais significativo do que a alfabetização, entretanto, está profundamente associado à existência e interferência de um código escrito. Dessa forma, pessoas ágrafas ou iletradas são pertinentes a uma comunidade em que não há sequer a intervenção mesmo que indireta de um modelo de escrita.

À vista disso, considera-se que uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever e a pessoa letrada é aquela em condições de entender e interpretar aquilo que está lendo, de forma que contribui para o seu desenvolvimento social e cultural. Percebe-se, pois, que a alfabetização e o letramento são fundamentais para que a pessoa viva em uma sociedade letrada, pois é a partir daí que ela passa a conhecer os seus direitos e deveres.

A escrita virtual

A escrita é um recurso muito utilizado em sociedades letradas para que as pessoas possam se comunicar. Atualmente, a sociedade está cercada de inúmeros recursos tecnológicos que vêm se apresentando e aperfeiçoando para facilitar a vida, mas que podem, de certa forma, trazer danos à escrita, pois a linguagem culta é modificada para atender à necessidade dos que utilizam a internet, transformando-a em linguagem coloquial, cheia de abreviações e erros, segundo a norma padrão da língua. Diante disso, surge a necessidade de conceituar a escrita virtual.

No dizer de Costa (2012), a escrita produzida nos ambientes digitais contém caráter próprio, que desrespeita as normas ortográficas, e, dessa forma, levados pelo princípio de rapidez e entusiasmo na esfera virtual, os comunicantes criam uma grafia que se desliga da escrita convencional, visto que o princípio significativo para os interlocutores é a interatividade. A autora ressalta que os interlocutores quando navegam na internet não se preocupam com a escrita mas com a interação que a mesma proporciona.

Moraes e Reinaldin (2015) afirmam que o “internetês” apareceu para açodar a informação entre os usufrutuários, sendo usado com mais constância em salas de bate-papo e redes sociais. Os usuários adéquam o vocabulário de maneira que fique mais ágil para digitar. Desta maneira, alcançam o foco de acelerar o diálogo nestes ambientes de tecnologia digitais e informações. O internetês surgiu para acelerar as informações, na qual os usuários modificam o vocabulário de modo que fique mais fácil digitar e acelerar o diálogo.

Silva (2016) aponta que a internet não estabeleceu apenas um novo modelo de escrita, mas também uma nova conduta dos que utilizam esse atual meio de comunicação. A principal intenção dos usuários em meios informais é não apegar-se às regras padrão da língua escrita, posto que a informalidade da conversação entre os internautas da rede é uma reprodução praticamente sublime da língua falada, mas usando mecanismos da própria linguagem escrita.

Galli (2005) afirma que a evolução e a utilidade da internet constituiu-se, através de seus usufrutuários, um dialeto próprio, cheio de condições típicas, isto é, todo utilizador de certa forma, acaba entendendo a agregação da rede e as condições que definem seu conteúdo e desempenho. As expressões na área da lexicologia e da terminologia extrapolam o cenário cibernético e retratam um termo definido da globalização.

De acordo com Melo e Santana (2017), a escrita usada na internet retrata

propriedades peculiares do meio virtual com várias abreviações, *emojis*, redução de palavras, entre outras. Este mecanismo tem como finalidade propor a comunicação mais dinâmica, aproximada ao discurso frente a frente com o outro, sendo assim uma linguagem denominada internetês com suas particularidades bem habituais no mundo virtual.

Outro recurso que é muito empregado pelos que utilizam a linguagem internetês são os *emoctions*, que representam sentimentos e emoções através de figuras ou símbolos. Para Storto (2011, p. 118), o

[...] *emoticon* possibilita a presentificação da mensagem além da escrita. A imagem sai de uma condição ilustrativa para outra, a daquilo que pode falar, funcionar como um signo autônomo. Os ciberespaços dão a essas imagens um maior poder, já não mais servindo somente para ilustrar; elas, agora, tanto aumentam a qualidade da informação quanto facilitam a comunicação. Os *emoticons* têm, por natureza, um caráter lúdico e afetivo, tendo em vista que sua denominação vem do inglês *emotion*, que significa emoção, mas eles são mais que isso: são uma nova forma de escrever e de ler.

Conforme apontam Ferreira, Oliveira e Rocha (2016), diversos usuários da língua utilizam esse novo meio de comunicação, o internetês, trazendo essa linguagem para anotações do seu dia a dia. No caso dos jovens, o que preocupa os professores são as expressões escritas nas avaliações. A comunicação que acontece nos bate-papos ocorre de forma natural, na qual não existe correção da ortografia, posto que o mais relevante é a dialogar o mais depressa possível.

Melo e Santana (2017) afirmam que a internet pode estar modificando a ortografia dos educandos, em especial daqueles que têm acesso maior às redes sociais. Deste modo, nota-se que os que se apropriam da linguagem internetês, de certa forma, trazem vestígios dela para seu cotidiano, o que preocupa muito os professores, pois quando estão utilizando as redes sociais, eles não se preocupam com a forma correta da escrita, visto que só desejam comunicar-se com outro o mais rápido possível.

O internetês é compreendido como uma linguagem informal, tendo como peculiaridade abreviações e a simplificação de palavras ou frases. O internetês não atua somente nas redes sociais, adentrou o meio escolar, histórias em quadrinhos, filmes, entre outras fontes de linguagem escrita. As abreviações são usadas no internetês, para auxiliar o diálogo mais veloz, devido à pressa do cotidiano, auxiliado com uma ortografia mais desprendida, sem se preocupar com normas ortográficas e gramaticais (FERREIRA; OLIVEIRA; ROCHA, 2016).

À vista disso, conclui-se que a linguagem internetês é informal, e seus usuários utilizam imagens, símbolos, abreviações e *emoctions* para realizá-la. Ela não está presente unicamente no meio virtual, ela ultrapassou esse cenário e penetrou no ambiente escolar, como já referido. Diante disso, surge uma preocupação do ponto de vista docente, pois essa linguagem que os internautas utilizam no meio virtual pode trazer grandes prejuízos à norma padrão da escrita.

Prática pedagógica e estratégias tecnológicas no Ensino Fundamental I

As tecnologias digitais têm um grande potencial de uso, sobretudo nos centros urbanos, sendo também uma ferramenta muito utilizada para pesquisa, realização de trabalhos escolares e mesmo atividades feitas em sala. A utilização da tecnologia nas salas de aula é de grande importância até mesmo para que os alunos não fiquem perdendo toda atenção e concentração utilizando aparelhos celulares, acessando redes sociais e sites que não influenciam diretamente no ensino ministrado em sala.

Diante do que foi visto na seção anterior, vê-se que as tecnologias digitais estão presentes na sociedade e mais ainda no cotidiano dos adolescentes, pois eles têm cada vez mais acesso a diversos tipos de meios ou ferramentas de comunicação, como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Twitter*, entre outras plataformas tecnológicas. Nesses espaços de interação, a linguagem e suas formas de se comunicar, se dão por meio de gírias, abreviações, *emoctions* e é dessa forma que expressam sentimentos e emoções.

Quando o aluno chega à sala de aula, essas formas de comunicação predominam. Surge, então, a necessidade de haver práticas pedagógicas e estratégias para intervir nessa forma de comunicação dentro e fora da sala de aula, ou seja, uma nova forma de se utilizar as tecnologias dominantes em favor da educação, do ensino e da aprendizagem.

Na opinião de Fetter e Lemes (2018), as competências para se usufruir das atuais tecnologias como instrumento pedagógico implicam em novas capacidades de associar o conhecimento com tudo e com o mundo, e por esta lógica tecnológica, buscando sustentar a transformação social. Para se utilizar as tecnologias disponíveis na escola como um recurso pedagógico que repercuta na aprendizagem dos estudantes e sua transformação social, é preciso desenvolver habilidades docentes para este fim.

Magdalena e Costa (2003) afirmam que os professores precisam aprender

a usar a internet em sala de aula, para que seus alunos façam descobertas no meio virtual, e admitir que eles estão aptos a aprender em um ambiente que também apresenta muitos elementos e formas de distração e entretenimento.

Ao introduzir os recursos tecnológicos, os professores devem ser criativos e inovadores para fazer com que a aula seja repleta de aprendizagem e conhecimento, não só por parte do aluno, mas também do professor, pois quando os alunos estão em ambientes não escolares utilizam-se bastante de recursos tecnológicos ao seu alcance, como videogames, computadores, smartphones e redes sociais (*WhatsApp, Facebook, Instagram...*). Nesse sentido, também os professores podem fazer uso desses meios e atualizar seus planos de trabalho, introduzindo as tecnologias digitais na sala de aula. O quadro abaixo apresenta algumas vantagens e desafios que os professores enfrentam ao optar por utilizar recursos tecnológicos em sala de aula.

Quadro 6.01 - Vantagens e desafios do uso de recursos tecnológicos em sala de aula

Vantagens	Desafios
Aulas mais dinâmicas.	Requerimento de maior atenção do professor.
Capturar a atenção do aluno com aprendizagem visual.	Exigência de um planejamento de aula mais detalhado.
Preservar a voz do professor.	Falta de infraestrutura da instituição de ensino.
Possibilidade de aulas para turmas maiores.	Distração dos alunos com os novos recursos.
Fácil acesso a informações em caso de dúvidas.	Falta de entrosamento do professor com as novas tecnologias.
Possibilidade de assistir às aulas de qualquer parte do mundo.	—
Possibilidade de assistir às aulas no horário disponível do aluno.	—

Fonte: Conexia Educação, 2017.

De acordo com o apresentado no quadro 6.01, percebe-se que são várias as vantagens que professor terá ao utilizar meios tecnológicos, como aulas mais dinâmicas e interessantes, que farão com que o aluno desperte mais interesse e prazer pela aula. Mas, também, existem os desafios que ele encontrará, pois as aulas com os recursos necessitarão de um planejamento mais detalhado, o que gastaria mais tempo e o sobrecarregaria.

A Conexia Educação (2017) aborda alguns meios tecnológicos que o professor pode utilizar em sala de aula:

Lousa digital: além de permitir a escrita também reproduz vídeos.

Tablets: existem aplicativos voltados para a área da educação, com disciplinas como Matemática e Português. Além disso, o professor pode monitorar o que cada aluno acessa e utilizar um computador central.

Celular: ter um smartphone é extremamente comum hoje em dia. Por que não usar esse recurso na educação? Basta planejar atividades que façam uso do aparelho, como pesquisas rápidas na internet ou acesso a banco de questões.

Com isso, os alunos são beneficiados com aulas mais dinâmicas e com uma diversidade de formas de aprendizagem. Assim, os professores vão intercalando a aprendizagem com uso correto dos diversos recursos tecnológicos que podem favorecer os alunos em sala de aula e também em casa, possibilitando-lhes realizar pesquisas para aumentar sua área de conhecimento e usufruir, assim, da facilidade de acesso à tecnologia.

Parzianello (2010) afirma que os meios tecnológicos, enquanto instrumentos pedagógicos, quando usufruídos da forma correta, podem contribuir para a prática pedagógica do professor. Percebe-se que os docentes são desafiados a acompanhar toda ação pedagógica que acontece no conjunto da escola, portanto, precisam apoderar-se das atuais tecnologias, não somente para incentivar os alunos, mas para alcançar o processamento ativo e dinâmico que acontece nessa relação entre o indivíduo e a máquina.

Utilizar computadores na educação fomenta o sistema de aprendizagem, na proporção em que torna o meio de aprendizagem mais flexível, proporcionando a construção de conhecimento, possibilitando o alcance de uma quantidade de informações no meio virtual e que os recursos ou meios tradicionais não são capazes de ofertar. A expectativa da educação com mecanismos avan-

çados de multimídia, mediante a utilização de sons, imagens e cores, entre outros aspectos, certamente é de desenvolver um maior interesse do educando em relação à aula.

Conforme Ferreira (2008), o computador é igual a qualquer meio tecnológico utilizado na escola, mas que sozinho não é capaz de fazer milagre. Ele é um recurso a ser utilizado em conciliação com um planejamento que guie a prática docente, sendo inseparável dos métodos de ensino. Ou seja, para que a tecnologia seja eficaz nesse processo de ensino-aprendizagem é necessário todo um planejamento que norteie a prática do professor.

É de fundamental importância que o docente veja quais são as possibilidades que essa tecnologia proporciona, investigando se o uso do computador está apresentando resultados positivos aos seus alunos, pois, a utilização dessa ferramenta pode trazer dificuldades em determinado período até que os alunos compreendam o seu real valor dentro das salas de aula, os professores mantendo-se atentos, orientando e auxiliando na correta relação entre a tecnologia utilizada e o aluno.

Entretanto, pode-se observar que o computador, se utilizado como recurso para o planejamento e realização das atividades pedagógicas, pode trazer inúmeros benefícios ao processo de aprendizagem dos educandos, já que permite ao aluno um momento de interação, de pesquisa, de lazer, despertando-lhe o interesse e prazer pelas aulas. Certamente é uma ferramenta de grande valia para fazer pesquisas e buscar informações relacionadas a conteúdos ministrados em sala de aula. Ao utilizar as tecnologias digitais como aliadas na sala de aula, é, porém, necessário o acompanhamento do professor, para que o aluno não se perca diante de tantas distrações que se possibilitam.

Em meio às novas tecnologias é indispensável o papel do professor, pois constitui-se no dinamizador do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele auxilia na obtenção de informações pelo uso dos recursos tecnológicos (TRANSFORMAÇÃO DIGITAL, 2018). Então, percebe-se que o papel do professor é de fundamental importância, pois ele constitui a ponte entre o ensino e a aprendizagem, orientando a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis facilitar a ampliação da aprendizagem dos alunos.

Conforme Viegas (2018), cada docente faz o uso de diferentes tecnologias em sala de aula de forma diferenciada, pois deve ser levado em consideração seu conhecimento, os recursos existentes e a base organizacional da instituição. Também é importante usufruir da tecnologia em sala de aula pelo uso de tablets, lousa digital, aplicativos interativos e celular. Dessa forma, incluir as tecnologias em sala de aula requer o conhecimento do professor em relação às

mesmas e também quanto aos recursos que a escola pode disponibilizar.

De acordo com Rozemberg (2018), usar as tecnologias para planejar e ministrar aulas traz várias vantagens no processo de ensino-aprendizagem. Conduzir mecanismos digitais para conhecimento dos alunos, auxiliando-os a entender e usar a tecnologia de maneira expressiva e consciente, é de grande importância já que é uma competência que está prevista ou reconhecida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Usar a tecnologia somente para tornar as aulas mais motivadoras sem que haja alguma outra finalidade pedagógica, parece ser de pouca eficácia e proveito. É importante que o docente saiba escolher o recurso tecnológico adequado para o que espera que os discentes aprendam. Qualquer atividade fundamentada em tecnologias precisa ser criteriosamente planejada, baseada no grau de desenvolvimento do educando e na programação escolar (ESCOLA WEB, 2016).

Considerando as atuais tecnologias disponíveis, é função do educador procurar meios de construir o conhecimento, compreender as novidades e utilizar estes meios disponíveis em vista do seu compromisso com os alunos e com a comunidade (TRANSFORMAÇÃO DIGITAL, 2018). Para tanto, o professor deve se manter conectado com os recursos tecnológicos à disposição e buscar informações necessárias para poder maximizar seu uso em sala de aula para incentivar os alunos a aumentar o interesse pelas aulas.

A utilização das diferentes tecnologias em sala de aula leva o professor a perceber os vários estilos de aprendizagem de cada educando, permitindo a personalização do ensino. As tecnologias no meio educacional possibilitam que os educandos atinjam a fundamental competência que deve ser aperfeiçoada nos dias atuais, a colaboração (BLOG MICROSOFT DA EDUCAÇÃO, 2018).

Souza e Souza (2010) afirmam que a tecnologia digital em uma relação social é um recurso que ajuda o educando a aprender e neste cenário produz grandes mudanças, alterando a relação escola-aluno. Ela é um excelente recurso para o estudo de novos conteúdos e, nesse percurso, o docente precisa estar atualizado de maneira a contribuir para as aprendizagens esperadas.

Pessanha (2009) ressalta que a utilização da tecnologia digital dentro do ambiente escolar requisita formação, envoltura e comprometimento de todos aqueles que operam no sistema educacional, no sentido de reconsiderar o processo de ensino-aprendizagem para a construção de conhecimento, em que cada profissional tem uma função individualizada e a aplicação da tecnologia digital tem que servir a todos, de maneira que juntos possam prover as ações em favor do crescimento integral do educando.

O Programa Digital Inspira (s/d) destaca que os docentes jamais passa-

ram por um momento tão trabalhoso para terem a atenção dos alunos, com educandos distraídos, que reivindicam e que falam durante as aulas. Que estratégias utilizar para mudar essa situação? Ao refletir sobre o dia a dia destes educandos, percebe-se que o que eles mais admiram é a atualização da tecnologia, seja através de aparelhos celulares, tablets, computadores ou videogame, em que pela utilização desses recursos tecnológicos é possível fazer aulas interessantes e produtivas.

Percebe-se que a tecnologia digital é um ótimo recurso didático para os professores utilizarem na sala de aula, pois permite ao aluno explorar novas habilidades de aprendizagem, possibilitando a interação do conteúdo com a realidade, a interação entre os alunos, conseguindo manter o educando mais focado. Portanto, a tecnologia, quando bem utilizada pelo docente, torna a aula mais dinâmica em vista da ampliação das aprendizagens do aluno.

A Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) é excelente mecanismo a utilizar, e de muitas formas, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Um recurso certamente interessante que pode ser utilizado é a leitura de livros digitais, a realização de jogos pedagógicos, adequar simulados *online* para que os estudantes tenham maior contato com as tecnologias digitais em sala de aula (ROZEMBERG, 2018).

Silva (2017) aponta que, frente às novas tecnologias na sociedade, é necessário instruir os docentes a utilizá-las, de modo que eles saibam usá-las com o máximo de proveito, tanto em sala de aula quanto em outros ambientes. Dessa forma, importa preparar indivíduos para usufruí-las e especialmente formar leitores críticos e conscientes.

Metodologia

O estudo foi realizado através da abordagem qualitativa de tipo exploratório. Na opinião de Gil (2010, p. 27), “[...] as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Raupp e Beuren (2014) afirmam que na pesquisa qualitativa a investigação é mais relevante em relação ao que está sendo estudado.

No decorrer do estudo foram utilizadas as fontes primária e secundária. Conforme Marconi e Lakatos (2017), a fonte primária é a análise feita pela busca de informações, e nesta pesquisa ela foi materializada por meio do estudo de caso desenvolvido na pesquisa empírica. E a fonte secundária é o resultado da

fonte primária, sendo esta utilizada na construção do referencial teórico por meio da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa foi realizada em três escolas, sendo duas da rede estadual e uma da rede privada, todas localizadas no município de Unaí-MG. A geração dos dados aconteceu durante o primeiro semestre de 2019, nos meses de maio a julho, e se deu através de um questionário aplicado a quatro professoras de Língua Portuguesa do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Na análise de dados, para assegurar o sigilo quanto à identidade das pessoas participantes, é importante destacar que as professoras foram denominadas da seguinte maneira: P1, P2, P3 e P4. A professora P1 é regente de uma turma de 5º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual que foi denominada de E1; P2 é regente de uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental de outra escola pública estadual que foi nomeada de E2; P3 e P4 são professoras regentes de turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental em uma escola privada denominada E3.

O perfil dos participantes da pesquisa apresenta as seguintes características: 100% dos participantes são do sexo feminino, sendo que 50% deles têm entre 36 e 45 anos de idade, e 50% deles possuem mais de 46 anos.

Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), respeitando a seguinte cronologia: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Análise e discussão dos dados

A presente análise tem como objetivo principal apresentar as respostas obtidas com a aplicação do questionário a quatro professoras da disciplina de Língua Portuguesa atuantes no 5º Ano do Ensino Fundamental em três escolas, como já referido, localizadas no município de Unaí-MG. Este instrumento foi aplicado com o intuito de esclarecer o objetivo geral da referida pesquisa e responder à questão-problema: “Qual a influência da linguagem digital nos textos escritos produzidos na escola por estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental?”

Visando uma melhor compreensão dos dados gerados, definiram-se as seguintes categorias para a análise e discussão dos resultados: (1) Influência da linguagem virtual na escrita de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental; (2) Mecanismos pedagógicos para a eliminação das marcas do internetês nos textos de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Influência da linguagem virtual na escrita de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental

Esta categoria apresenta a compreensão das participantes em relação à influência da linguagem virtual na escrita dos estudantes.

Quadro 6.02 - Influência da linguagem virtual na escrita de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental

Pergunta 6- Você concorda que existe influência da linguagem virtual na escrita de alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental? Comente.
P1: Sim, pois o uso constante e de forma desordenada pode estar causando vícios na escrita dos alunos que tendem a abreviar as palavras, de maneira incorreta.
P2: Concordo que, na escola a linguagem deve ser estimulada a se revelar através das mais variadas formas seja através da música, arte, filmes e internet, porém não resta dúvida que devemos ter cautela, quanto ao uso da internet, pois, a mesma vem mudando os costumes das pessoas, o modo de se relacionar, de ler e automaticamente o de escrever.
P3: Sim, mas poucos casos. Alguns alunos abreviam palavras ou escrevem como eles falam. Muitas vezes omitem letras o que prejudica a escrita.
P4: Concordo, por saber que a aprendizagem hoje não se dá apenas na escola, através dos professores, mas também através de mídias e tecnologias. E todos nós sabemos que as novas tecnologias, em especial a internet, exercem uma forte influência sobre as nossas vidas sendo indispensável nos dias atuais para os nossos jovens, até mesmo para os alunos do 5º ano, que já nasceram imersos no cibercultura, este contato é indissociável.

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

A linguagem virtual é um tipo de linguagem dos ambientes virtuais e é caracterizada pela abreviação de palavras, modificação de palavras e *emoctions* que são utilizados para demonstrar sentimentos e emoções. De acordo com as respostas das professoras, percebe-se que todas concordam que existe influência da linguagem virtual na escrita dos alunos.

Espíndola (2015) afirma que a linguagem virtual se caracteriza pela linguagem informal, se dá através de abreviações, utilização de palavras novas,

memes, gírias, alteração de palavras, *emoctions* que expressam sentimentos e emoções, além da exclusão de acentos e pontuação nas frases.

Para as professoras P1 e P3, o uso da linguagem virtual age de forma negativa na escrita dos alunos. A professora P1 afirma que com a utilização dessa linguagem os alunos tendem a abreviar palavras de maneira incorreta; para a professora P3 alguns alunos abreviam palavras ou escrevem como eles falam, muitas vezes omitem letras, o que prejudica a escrita.

Melo e Santana (2017) afirmam que o internetês é uma linguagem bastante usada nos dias atuais, todavia a sua utilização deve estar ligada ao contexto virtual, não influenciando nas escritas convencionais. Diante disso, os erros de grafia não têm que ser considerados quando este modelo de escrita está atrelado de modo direto a determinados gêneros textuais no meio virtual. De acordo com Machado (2010), os utilizadores do internetês mostram que essas abreviações são fundamentais, pois no meio virtual o diálogo tem que acontecer de forma rápida e o espaço para texto é pouco.

As professoras P2 e P4 não consideram a linguagem digital como um fator negativo, todavia é importante que o professor oriente seus alunos quanto ao uso da internet. A professora P2 afirma que a linguagem se dá através de várias formas, mas quanto ao uso da internet tem de existir um cuidado, pois esta interfere nos costumes das pessoas, no modo de ler e, automaticamente, de escrever. Para a professora P4 a aprendizagem não se dá apenas na sala de aula, mas através das mídias e tecnologia, e que a internet tem grande influência na vida dos jovens, também dos alunos do 5º Ano; ela afirma ainda que as crianças, que são os alunos do 5º Ano, já nasceram imersos na cibercultura.

Tavares (2010) enfatiza que diante do crescimento e das facilidades que a internet proporciona em relação à sua linguagem particular, não se pode perder de vista a língua padrão, que é ensinada no contexto escolar e requisitada nas diversas situações comunicativas. Percebe-se que todas as participantes da pesquisa afirmam que existe a influência da linguagem digital na escrita dos estudantes.

O internetês é a linguagem utilizada nos meios virtuais pelos internautas para que a comunicação se efetive de forma mais rápida. Com o surgimento dessa linguagem um novo vocabulário vai sendo criado através de palavras abreviadas, utilização de símbolos, *emoctions*, novas palavras, vocabulário este que não está de acordo com a norma culta.

Quadro 6.03 - Linguagem abreviada nas produções de textos dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental

Pergunta 7- Você concorda que a linguagem abreviada, típica do internetês, tem sido usada nas produções de textos dos seus alunos? Faça um comentário baseado na sua experiência profissional.
P1: Sim, por apresentar uma forma de expressão que traz a simplicidade, simplificando palavras para que a comunicação se torne mais rápida.
P2: Sim, e considero esse fato alarmante e muito preocupante, as pessoas ao mesmo tempo vivem conectadas, falando com várias pessoas ao mesmo tempo, o que exige rapidez e, automaticamente, surgem as abreviações usadas nos ambientes virtuais e que se estendem à linguagem escrita das escolas o que considero altamente prejudicial.
P3: Também em alguns casos. Converso muito com eles para que os mesmos produzam textos de forma correta, coerente, sem o uso de palavras da internet ou abreviações.
P4: Sabemos que o avanço da tecnologia modificou em todos os sentidos a nossa sociedade, seja no modo de ser, comunicar e adquirir informações, e que estas mudanças se refletem diretamente no comportamento dos alunos e no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não concordo com a linguagem abreviada nas produções de texto dos meus alunos, por achar que esse uso restrito aos caracteres “internetês” levam ao empobrecimento e uso incorreto da língua, também por acreditar que os jovens poderiam sentir mais dificuldades e desinteresse pela norma culta da língua portuguesa, uma vez que eles estão inseridos e influenciados demais com a popularização da linguagem virtual.

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

Nota-se que as professoras P1 e P2 concordam que a linguagem abreviada, típica do internetês, tem sido usada nas produções de textos dos seus alunos. Já a professora P2 acredita que somente a escrita de alguns alunos tem sofrido a influência das abreviações, e a professora P3 afirma que apenas alguns alunos se deixam influenciar pelo uso de abreviações ao produzirem seus textos.

O internetês é compreendido como uma linguagem informal, tendo como peculiaridade abreviações e a simplificação de palavras ou frases. O internetês não atua somente nas redes sociais, adentrou o meio escolar, as histórias em quadrinhos, filmes, e outras formas de linguagem escrita. As abreviações são usadas no internetês para auxiliar no diálogo mais veloz, devido à pressa do cotidiano, auxiliado com uma ortografia mais desprendida, sem se preocupar com normas ortográficas e gramaticais. (FERREIRA; OLIVEIRA; ROCHA, 2016).

As professoras P1 e P2 concordam que a linguagem abreviada, típica do internetês, tem sido usada nas produções de textos dos seus alunos. A professora P1 disse que sim, por apresentar uma forma de expressão que traz a simplicidade, simplificando palavras para que a comunicação se torne mais rápida. A professora P2 afirma que sim, e considera esse fato alarmante e muito preocupante, pois as pessoas vivem conectadas, falando com várias pessoas ao mesmo tempo, o que exige rapidez e, automaticamente, surgem as abreviações usadas nos ambientes virtuais e que acabam por se estender à linguagem escrita nas escolas.

Castro e Courinho (2011) ressaltam que o uso do internetês é identificado pela agilidade e rapidez no momento de escrever, pois é caracterizado por códigos e abreviações, o que dificulta a compreensão de pessoas que não estão habituadas em salas de bate-papo ou *chats*. Conforme Uonderias (2008), o internetês é uma linguagem revelada no ambiente da internet fundamentada na redução informal da escrita, com o propósito essencial de tornar mais acelerada e veloz a comunicação.

Ferreira, Oliveira e Rocha (2016) destacam que o internetês compreende uma linguagem informal, que tem como características abreviações e simplificações de palavras. No entanto, o internetês não se restringe às redes sociais, adentrou o ambiente escolar, filmes e histórias em quadrinhos entre diversas fontes da linguagem escrita, como já destacado anteriormente.

Para a professora P3 a linguagem do internetês tem sido utilizada nas produções de textos em alguns casos. Ela afirma que conversa muito com seus alunos para que eles produzam textos de forma correta, coerente, sem o uso de palavras da internet ou abreviações. A professora P4 não concorda com o uso da linguagem abreviada, típica do internetês, que tem sido usada nas produções de textos dos seus alunos, por achar que o uso do internetês leva ao empobrecimento e uso incorreto da língua. Ela ainda afirma que os jovens podem sentir mais dificuldade e desinteresse pela norma culta, pois estão inseridos e influenciados com a popularização da linguagem virtual.

De acordo com Machado (2010), a utilização do internetês tem ocasionado nos ambientes escolares calorosas brigas, por afastar-se bastante da língua escrita padrão e por mostrar a pobreza linguística dos educandos ou retrocesso da língua portuguesa. Vários professores têm se posicionado em desacordo com essa modalidade de escrita.

Percebe-se que a maioria das professoras afirmam que a linguagem típica da internet, que é caracterizada pela informalidade, tem sido utilizada na produção de textos que exigem o uso da norma padrão da língua, fato este que

representa um desafio aos professores da área de linguagem, já que estes têm a função de ensinar e trabalhar a norma culta com os estudantes.

Mecanismos pedagógicos para eliminação das marcas do internetês nos textos de estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental

Esta categoria discorre sobre os mecanismos que as professoras utilizam para não deixarem vestígios da linguagem internetês nos textos produzidos pelos estudantes, que exigem o uso da norma culta.

Quadro 6.04 - Mecanismos utilizados pelos professores para eliminarem marcas do internetês

Pergunta 9- Quais são os mecanismos utilizados por você para que seus alunos não deixem marcas da linguagem internetês nos textos que exigem o uso da norma culta?
P1: Conscientizando os alunos da importância de produzir textos usando a norma culta.
P2: Incentivando a leitura (“Cantinho e momentos de leitura”), alertando-os quanto ao tipo de linguagem que deve ser utilizada em cada situação (informal/formal-culta) e deixando-os sempre em contato com as regras ortográficas.
P3: Conversa. Dito as regras de como quero que as produções de textos sejam feitas. Também faço correção dessas palavras e peço que eles corrijam. Em alguns casos, dependendo do gênero textual que está sendo trabalhado, eu permito o uso de algumas palavras.
P4: Cabe a mim aprofundar na temática, criando estratégias de ensino eficazes sobre ortografia, bem como atividades em que os educandos possam refletir criticamente e discernir sobre a utilização do “internetês” com o propósito de virar a “chavinha” no internetês, e suas implicações nas diferentes esferas.

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

De acordo com as respostas das professoras participantes da pesquisa, fica bastante evidente que todas utilizam mecanismos diferentes para não deixar que o internetês deixe suas marcas em textos produzidos pelos estudantes e que exigem a norma culta. Falazetta (2017) esclarece que a norma culta assegura aos educandos alcance à atuação social em diversos contextos e à inteir-

ra cidadania. Ela favorece a gramática tradicional, que se estruturou para ser utilizada na literatura e, posteriormente, tornou-se padrão para os documentos oficiais tornando-se sinônimo da língua escrita de forma geral.

Cordeiro (2012) afirma que no emprego da linguagem padrão gramatical busca-se escrever de acordo com as regras, não por capricho dos gramáticos ou de docentes, mas para que possa existir o mínimo de ruídos na transferência da mensagem, ou seja, para que a informação comunicada não seja danificada. Segundo Mêra (2017), a leitura determina uma enorme importância para o aprendizado do homem, visto que, por meio dela se consegue engrandecer nosso vocabulário, adquirir conhecimento, estimular o raciocínio e a interpretação.

A leitura é uma excelente forma de capacidade comunicativa. Ler excelentes textos é uma maneira de permanecer em contato com a norma culta da língua, com a utilização correta das regras da gramática regulamentada e com o vocabulário modificado (MORAES, 2016). Assim, percebe-se que tanto a leitura quanto a utilização da norma culta da língua é importante para a vida dos estudantes, pois a leitura proporciona conhecimento, enriquece o vocabulário, forma um aluno crítico, dentre outros benefícios. E através da norma culta o aluno é capaz de escrever e elaborar bons textos. As práticas pedagógicas por meio da leitura e da conscientização do uso da norma culta podem fazer com que a linguagem internetês não seja utilizada em textos que exijam a versão padrão da língua.

Considerações finais

Este trabalho teve como tema “A influência da linguagem digital na escrita de crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental” e procurou responder à seguinte questão-problema: Qual a influência da linguagem digital nos textos escritos produzidos na escola por estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental?

Para tanto, determinaram-se como objetivos: - analisar a influência da linguagem digital nos textos escritos produzidos na escola por estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental; - investigar os mecanismos usados pelos professores para que os alunos não deixem marcas da linguagem internetês nos textos que exigem o uso da norma culta.

Buscou-se também investigar se o uso da linguagem virtual pode se tornar uma ameaça para a escrita padrão dos estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental. Na análise de dados nota-se que, das quatro participantes da pesquisa, três afirmaram que a utilização da linguagem virtual pode vir a ser

uma ameaça para a escrita padrão dos estudantes.

O referencial teórico abordou práticas pedagógicas e estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para que a linguagem típica do internetês não deixe seus vestígios em textos que exigem o uso da norma culta.

Percebeu-se que o internetês, linguagem utilizada em meios virtuais, está adentrando o contexto escolar. A linguagem virtual é uma linguagem informal cheia de abreviações, *emoctions* e palavras escritas de maneira inadequada em relação à norma culta. Os internautas utilizam essa linguagem para que a comunicação se efetive de forma rápida, o que é comum no ambiente virtual. Surge, então, por parte das professoras, a preocupação de que essa linguagem possa constituir uma ameaça para a língua padrão. Assim, elas utilizam mecanismos pedagógicos para combater o internetês, tais como conscientização dos alunos e reescrita de textos.

De acordo com os dados coletados, percebeu-se que existe a influência da linguagem digital nos textos escritos produzidos pelos estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental. O internetês utilizado pelos estudantes, para se comunicar no meio virtual, não permanece restrito aos ambientes virtuais, mas está adentrando os ambientes escolares e provocando distintas reações.

Referências

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLOG MICROSOFT EDUCAÇÃO. *Qual é o papel da tecnologia na educação?*. 9 jan. 2018. Disponível em: <https://www.blogmicrosofteducacao.com.br/2018/01/09/qual-e-o-papel-da-tecnologia-na-educacao/>. Acesso em: 2 dez. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTRO, Nayara de Oliveira; COUTINHO, Kathiuse Oliveira. *Linguagem da internet: um meio de comunicação global*. Amapá, 2011. Trabalho acadêmico (Licenciatura plena em Pedagogia), Universidade Vale do Acaraú, UVA. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3015812>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CONEXIA EDUCAÇÃO. Conheça os prós e contras da tecnologia na sala de aula. *Gestão, Tecnologia Educacional*. 27 dez. 2017. Disponível em: <https://blog.conexiaeducacao.com.br/conheca-os-pros-e-contras-da-tecnologia-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

CORDEIRO, Pedro. Linguagem padrão: o que é e sua importância. Campina Grande, *Recanto das Letras*. 2 set. 2012. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/gramatica/3859269>. Acesso em: 12 maio 2019.

COSTA, Geisa Borges da. A escrita no ambiente digital e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. *Philologus*, RJ, n. 53, p. 176, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO18/53/_RPh53.pdf. Acesso em: 8 set. 2018.

ESCOLA WEB. *Como usar a tecnologia nas práticas pedagógicas*. 26 jan. 2016. Disponível em: <https://www.escolaweb.com.br/blog/usar-tecnologia-praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 2 dez. 2018.

ESPÍNDOLA, Nicólli Cesconetto. *A linguagem digital virtual: Uma “discuçaum” sobre o uso do “internetes”!* 2015. Disponível em: <https://observatorioredessociais.blogspot.com/2015/11/alinguagem-virtual-uma-discucaum-sobre.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FALAZETTA, Ricardo. Qual a importância da língua formal e por que ela tem tanto espaço na escola? São Paulo, *Abrelivros*. 25 maio 2017. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/7335-qual-a-importancia-da-lingua-formal-e-por-que-ela-tem-tanto-espaco-na-escola>. Acesso em: 12 maio 2019.

FERREIRA, Andreia de Assis. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução. *Trabalho e educação*, v. 17, n. 2, p. 66-76, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/6977>. Acesso em: 4 fev. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Paula Helena Nacif Pimentel; OLIVEIRA, Joaquim Humberto Coelho de; ROCHA, Geraldo José da. A influência da linguagem utilizada nas redes sociais na construção da identidade e sua interferência na escrita culta da língua portuguesa. *Revista Philologus*. RJ, n. 64, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/64supl/010.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FETTER, Shirlei Alexandra; LEMES, Raquel Karpinski. Tecnologias e educação: relações entre as estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA*. Jun./Jul. 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/13//403>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Glaucio José Couri (org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. *Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELO, Érica Angelina; SANTANA, Flávio Passos. A influência da linguagem da internet na escrita formal: uma pesquisa com alunos do 9º ano na cidade de Tobias Barretos, SE. *Revista cadernos de estudos e pesquisas na educação básica*. Recife, v. 3, n. 1, p. 21-34, 2017.

MÊRA, Valquiria Sampaio, A importância da leitura em nossa vidas. *Jornal Celeiro*. 17 nov. 2017. Disponível em: <http://www.jornalceleiro.com.br/2017/11/a-importancia-da-leitura-em-nossas-vidas/>. Acesso em: 12 maio 2019.

MORAES, Inês Severo de; REINALDIN, Nayara. *A influência da escrita virtual na escrita escolar*. 2015. 17 f. Monografia (Graduação em Letras) – Centro Universitário Internacional - UNINTER, 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-escrita-virtual-na-escrita-escolar/141479>. Acesso em: 9 fev. 2019.

MORAES, Margarida. É importante ampliar o vocabulário? Como fazer isso? *Info Enem*. 20. nov. 2016. Disponível em: <https://www.infoenem.com.br/e-importante-ampliar-o-vocabulario-como-fazer-isso/>. Acesso em: 13 maio 2019.

PARZIANELLO, Janete Krohn. Tecnologias na sala de aula: o professor como mediador no processo de ensino aprendizagem. *Infância, Sociedade e Educação*. Campus de Cascavel, PR out. 2010. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/282.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

PESSANHA, Rosimar de Freitas. Recursos tecnológicos e educação: Amplitude de possibilidades. *Só pedagogia*. Maio 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/tecnologia/>. Acesso em: 2 fev. 2019.

PROGRAMA DIGITAL INSPIRA. *Integrar tecnologia em sala de aula pode ser simples*. sd. Disponível em: <https://www.programainspira.com.br/programaemetodologia.html>. Acesso em: 11 nov. 2019.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 92-96.

RODRIGUES, Eduardo Vítor. O Estado-providência e os processos de exclusão social: *considerações* teóricas e estatísticas em torno do caso português. *Sociologia*, Porto-PT, n. 10, p. 173-200, 2000.

ROZEMBERG, Eduarda. Como usar a tecnologia para preparar aulas? *Plataforma Educacional*. 17 set. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/como-usar-a-tecnologia-para-preparar-suas-aulas/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SILVA, Alesca Jois da Costa. *Leitura e escrita nas redes sociais: olhares docentes sobre o uso da linguagem virtual*. 2016. 51 f. Monografia (Graduação em letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10228/1/PDF%20-%20Alesca%20Jois%20da%20Costa%20Silva.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

SILVA, Nereida Costa Nascimento. O uso de novas tecnologias no ambiente escolar: uma realidade. *Ideias e inovação*. Aracajú, v. 3, n. 3, p. 59-68, abr. 2017.

SIMÓ, Rosa; ROCA, Neus. Aprendendo a ensinar. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). *Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Isabel Maria Amorim de; SOUZA, Luciana Virgília Amorim de. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. *Fórum identidades*. Itabaiana, v. 4, p. 128-142, jul./dez. 2010.

STORTO, Letícia Jovelina. Emoticons: adereços às conversas virtuais? *ReVel*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_emoticons.pdf. Acesso em: 19 set. 2018.

TAVARES, Luana Manhães. *Internetês: uma dentre as possíveis influências na escrita da internet sobre a escrita dos discentes do quarto ciclo do ensino fundamental em três escolas (pública e privadas) de campos dos Goytacazes*. 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL. *O papel do professor diante das novas tecnologias na educação*. 12 abr. 2018. Disponível em: <https://transformacaodigital.com/o-papel-do-professor-diante-das-novas-tecnologias-na-educacao/>. Acesso em: 4 fev. 2019.

UONDERIAS, Barba. *Internet rapidez de informação ou uso errado da língua?*, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/008.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

VIEGAS, Amanda. Qual o impacto da tecnologia na sala de aula?. *Plataforma Educacional*. 14 set. 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/tecnologia-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CAPÍTULO VII

Ensino de Matemática na Educação Básica: reflexões e proposições

Allan Alves Ferreira

Célio da Cunha

Renato de Oliveira Brito

Introdução

A análise do modelo educacional brasileiro atual mostra que os resultados nacionais de avaliação em escala, como Prova Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não são animadores. Estudantes de primeira e segunda fase do Ensino Fundamental não conseguem resolver problemas matemáticos simples, envolvendo as quatro operações básicas, ou ler e interpretar adequadamente um texto.

Moreno (2016) mostra que os resultados do último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aplicado em 2015 com estudantes brasileiros e com resultados publicados em 2016, registram queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. Com isso, o país cai também no ranking mundial, ficando na 63ª posição entre 70 países participantes. O desempenho dos estudantes nas áreas avaliadas encontra-se da seguinte forma: em Ciências, na 63ª posição, em Leitura, 59ª, e em Matemática ocupa a 66ª colocação.-

O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e foi aplicado no ano de 2015. Esta prova é aplicada a cada três anos e oferece um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos alunos, reúne informações sobre variáveis demográficas e sociais de cada país e ofe-

rece indicadores de monitoramento dos sistemas de ensino ao longo dos anos (CASTRO, 2005).

São vários os motivos que justificam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nessa avaliação, sobretudo o que diz respeito à infraestrutura da educação pública, conduzida de forma deficiente ou esquecida propositalmente pelas políticas públicas que foram desenhadas ao longo dos anos em nosso país.

Conforme Zagury (2006), uma das causas do baixo desempenho encontra-se nas escolas, nas relações professor-aluno e família-escola, que precisam ser melhoradas. Os professores necessitam ser mais bem remunerados, assim como necessitam de outras melhorias nas suas condições de trabalho. Nessa perspectiva, Gomes (2005) afirma que algumas causas de escolas bem-sucedidas estão no clima escolar dentro da sala, na relação professor-aluno, e no clima fora da sala, na relação cordial entre professores com a direção da escola. Nesse contexto, existe uma atmosfera de encorajamento, alta exigência, liderança da direção, disciplina e relação próxima com a família. Essas relações de proximidade, em consequência, levam a escola a angariar o apoio dos pais.

O atual sistema educacional, por mais que se tenha tentado mudar e aperfeiçoar, ainda demonstra que é um sistema em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno, um arquivo em que esse conteúdo deve ser “depositado”, modelo que vem sinalizando desgaste desde a década de 50. É natural que se quebre o paradigma vigente e se implante um modelo, que, além de aproveitar o que há de positivo no modelo anterior, melhore os resultados para dar um salto qualitativo no que temos hoje. Um modelo discutido e não imposto, que leve em consideração a dimensão humana e que está aberto para discussões e mudanças de rota, enquanto estiver em vigência.

Este texto tem por objetivo refletir sobre Ensino Fundamental brasileiro, observando as críticas de diversos pensadores e trabalhadores na educação. Nesse sentido, problematiza o modelo de educação vigente, seus resultados ao longo do tempo e ações tomadas para reverter o quadro insatisfatório de resultados de qualidade que o sistema vigente nos evidencia, principalmente quanto ao ensino e aprendizagem da Matemática. Destaca teorias sobre o ensino e a aprendizagem que foram ou estão sendo aplicadas nas escolas brasileiras e propostas teóricas com perspectivas de ensino com probabilidade de melhorar os resultados apresentados nos últimos cinquenta anos, desde quando o modelo atual começou a ser criticado.

Trata-se de uma pesquisa exploratória por meio de estudo bibliográfico com suporte de autores da área de ensino-aprendizagem, professores e estudiosos do desenvolvimento e políticas educacionais. Neste estudo buscou-se

diferentes perspectivas quanto às metodologias aplicadas na educação brasileira, bem como do ensino e da aprendizagem matemática. A discussão ora apresentada ganha importância uma vez que para que a educação brasileira venha ter melhores resultados é necessária reflexão aprofundada sobre o que está posto e o que pode ser feito para melhorar o quadro anteriormente apresentado. Compreende-se ser necessário haver melhores políticas educacionais, que envolvam particularmente o Ensino Fundamental.

A escola e o processo de aprendizagem de Matemática

O ensino escolar, em diferentes áreas do conhecimento, tem apresentado uma crise generalizada. Não tratamos somente de um problema referente ao ensino da Matemática, mas, de forma geral, percebemos um descontentamento quanto ao ensino deste componente curricular em todos os níveis. Seu significado e função no currículo escolar são questionados por alunos, professores e pesquisadores da área. É o componente curricular que causa maior pavor a alunos de todas as idades em quase todos os cursos, comprovado em pesquisas nos documentos produzidos pelos órgãos oficiais que tratam com dados estatísticos do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) sobre a educação no Brasil e no exterior (BRASIL, 2016).

De acordo com Castro (2005), a reclamação é geral. Ao entrar na faculdade, o aluno está chegando ao fim de uma escalada que já começou fragilizada. Para Danyluck (2002), os professores das séries iniciais se preocupam mais com o ensino da língua materna – Língua Portuguesa – do que com o ensino da Matemática. Esta ênfase encontra-se presente na ideia que é necessário primeiro aprender a ler e a escrever para depois aprender matemática. Contudo, pesquisas na área mostram que, antes de ingressar na escola, aprendemos o alfabeto e os números como uma mescla simbólica. Conforme a autora, para que haja realmente uma educação matemática na escola, alunos e professores devem ter compromisso com o processo de construção do conhecimento matemático.

Monteiro (2002) esclarece que, conforme a Epistemologia Genética estudada por Jean Piaget (1896-1980), entre os 2 e 7 anos de vida, a criança está na fase de reconstrução de experiências do primeiro ano de vida. Ressalta que a diferença entre significante e significado envolve a equilibrção entre a imitação e o jogo, cuja dialética implica num processo contínuo de reconstrução e ressignificação de experiências. É o período em que os processos de diferencia-

ção são reconstruídos. No período operatório, que se situa de 7-8 a 11-12 anos há a reconstrução do segundo ano de vida. Há uma predominância do processo de assimilação sobre o de acomodação, com o sujeito agindo sobre o meio físico e social.

Conforme a autora, quando a análise do objeto predomina, com ajustes aos detalhes da sua forma e da situação, com a reprodução de um possível modelo, então a reprodução dos procedimentos levará à imitação sem juízo crítico, com a mera reprodução de conteúdos de aprendizagem, conduzindo igualmente à heteronomia moral e intelectual. Se há uma equilibração entre a ação do sujeito e a resistência do objeto, cujo resultado seria a compreensão, haveria a adaptação efetiva (comportamento inteligente), que não significaria passividade, mas transformação concomitante do sujeito e do objeto, em termos de uma realidade em transformação através da reflexão em seus diferentes níveis: física ou empírica e lógico-matemática (MONTEIRO, 2002).

Especialmente sobre o aprendizado lógico-matemático, temos que os processos de interação entre significantes e significados, por relações circulares por retroalimentação, apresentam-se como o ponto chave de todo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa diferenciação crescente, o significado é expresso por diferentes formas de significantes, denotando diferentes níveis de desenvolvimento do pensamento do sujeito: nível prático, intuitivo, simbólico, operatório concreto e operatório formal. Estes níveis denotam fases na construção do conhecimento na aprendizagem sistemática e a afetividade apresenta-se de modo inseparável dos processos cognitivos, regulando toda interação social implícita na atividade pedagógica (MONTEIRO, 2002).

A diferenciação entre significante e significado se faz gradualmente, pelo jogo dialético entre imitação e invenção (criatividade, jogo), bem como pelos processos de interação entre o núcleo de relações, compondo o significado e as várias formas de sua expressão. Dessa forma, a criança que dramatiza uma história, ao desenhar as relações desenvolvidas na dramatização, reconstrói as relações por meio de novos procedimentos e símbolos. A criança que reuniu dois subconjuntos de dois elementos (fichas) e apresentou essa reunião por uma expressão matemática, representada por um desenho e depois por numerais $(2+2)$, está realizando reconstruções dos procedimentos implícitos na operação de reunir, de somar; ou então ao expressar a operação verbalmente, estará realizando processos reconstrutivos em nível de inteligência verbal.

Cada expressão demonstrada pelo desenho, signos linguísticos ou matemáticos, envolve processos reconstrutivos e ressignificativos. Esta variação de significantes, relacionados a um núcleo operatório, que responde pelo signifi-

cado, envolve processos reconstrutivos, com o fortalecimento da rede de relações do esquema de assimilação. Não basta levar a criança a manipular objetos, é preciso completar esse processo construtivo, possibilitando a integração da sintaxe, da semântica e da morfologia com a construção da inteligência verbal (MONTEIRO, 2002).

Na heteronomia, diz a autora, não há equilíbrio entre o sujeito ativo, que assimila o objeto e um meio resistente que exige acomodações do sujeito sem auxílio das operações. O processo se dá por oposição entre um sujeito (aprendente), que repete sem entender, ou por um ensinante, que impõe conhecimentos sem as respectivas oportunidades de construção do conhecimento prático, intuitivo, simbólico e operatório (em nível prático e em nível de hipóteses). Sobre o uso de recursos didáticos nesse processo, Monteiro (2002) alerta que o livro texto deve ser usado, mas o conteúdo necessita ser trabalhado de maneira lógica e agradável para que não se desenvolvam comportamentos de fuga ou esquivas.

De acordo com Ferrari (2006), o filósofo Bertrand Russell (1872-1970), que não acreditava em conhecimento espontâneo nem em virtude inata, tinha algumas convicções pedagógicas a respeito da escola. Entendia que esta deveria tornar as crianças livres intelectual e emocionalmente, mas isso não seria conquistado apenas proporcionando um ambiente de liberdade, mas através de um esforço intencional que constituísse nas crianças um senso de cooperação necessário para a vida em sociedade. Defendia ser função da escola veicular a cultura, mas lamentava que os resultados fossem contrários ao esperado e argumentava que os alunos adquiriam prevenção contra o saber porque isso não lhes era apresentado como fonte de prazer.

O referido autor advertia sempre para o perigo da autoridade, que poderia desenvolver um comportamento submisso ou de rebeldia gratuita e criar um círculo de autopropetuação de tirania, no qual os que sofrem repressão tendem a se organizar segundo a lei do mais forte, gerando brutalidade. Assim, identificava no sistema de ensino tradicional, mesmo em professores e diretores que se achavam e diziam imbuídos das mais generosas intenções, alguns traços de sadismo e gosto pela punição. Lamentava que muitos adultos sequer percebem que não gostavam de crianças, condição necessária para fazê-las adotar comportamentos de autocontrole e disciplina.

Este raciocínio converge para a ideia de que os processos formativos na escola precisam ser revistos, acompanhados e avaliados de forma responsável, e que agreguem aos professores e gestores conhecimentos que promovam mudança de comportamento em seu *modus operandi* e melhoria do clima escolar.

Melhorias no ensino da Matemática na educação brasileira

Em uma leitura crítica da educação brasileira, Castro (2005) evidencia alguns pontos frágeis de diferentes vertentes pedagógicas em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Tratando da educação em nosso país, Castro (2005) afirma que no sistema educacional brasileiro, professores e gestores da educação demonstram não se preocupar em verificar o que dá certo na educação em outros países e, se possível e conveniente, aplicar as práticas aqui.

Considerando a necessidade de rever as metodologias utilizadas para ensinar a língua materna escrita em nosso país, o autor destaca que, em diferentes países já desenvolvidos o método fônico é utilizado para alfabetizar crianças. No Brasil, nossos professores não têm acesso a livros e nem a artigos que explicam como isso funciona e ao invés de testar diferentes métodos, preferem consultar referenciais já ultrapassados para decidir o assunto. Na alfabetização de adultos temos grande experiência, sabemos do risco da regressão ao analfabetismo de alguns que fizeram cursos de curta duração. A dificuldade de aprendizagem de alunos com mais de 40 anos não é segredo para os envolvidos, isto significa dois terços de nossos analfabetos. Sabemos que o resultado dos cursos de curta duração sobre o emprego e a produtividade é precário e ainda insistimos em gastar o dinheiro do contribuinte e frustrar expectativas dos que acreditam em promessas impossíveis (CASTRO, 2005).

Mesmo os filhos da elite têm péssima compreensão de leitura, não entendem o que está escrito. Isso não ocorre na Finlândia, primeiro lugar no teste do PISA. Professores europeus visitam a Finlândia para descobrir como fazem, mesmo sabendo que seus próprios métodos educativos já dão resultados satisfatórios. Isto nos faz acreditar que se professores brasileiros visitassem esse país, também para aprender informações e métodos utilizados por eles, não nos seriam negados.

Até hoje se discute sobre a promoção automática e o ciclo, como se isso fosse uma invenção “danosa”. Existem afirmações que esta alternativa é pior que a anterior na qual havia repetência em massa, o que não acontece em países avançados nos quais não há repetência em massa nem os alunos ficam sem aprender. Por que isso acontece? Se existe uma proposta de um livro texto que oriente o professor, isto enfurece alguns, pois se acredita que o professor deve criar seus próprios materiais, citam-se para embasar o argumento, autores vivos e mortos. Mas ninguém pergunta como são os livros nos países em que os alunos aprendem (CASTRO, 2005).

Ao invés de ensinar ao futuro professor dar aula, se gasta tempo com cursos de formação, se perde tempo repetindo teorias de autores e de países com características políticas e sociais diferentes da nossa realidade e que raramente são contemporâneos. O cotidiano da sala de aula não é ensinado. Regra de três, densidade, como se ensina isto? Os professores então acabam recorrendo às lembranças de como foram ensinados por seus professores quando estavam naquela mesma série.

Castro (2005) afirma que o Ensino Fundamental está na raiz do problema, ou seja, a origem de todos os erros que acontecem na nossa educação. Na década de 90, para um país com o desenvolvimento do Brasil, houve o começo da tentativa de melhorar a educação. Não se resolveu o problema, mas iniciou-se um processo contínuo e firme. As graduações passaram de um milhão, em 1990, para 2,5 milhões no final de 1998. O período necessário para chegar ao fim desse ciclo é cada vez mais encurtado. Os testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) mostram que o crescimento não foi obtido através da qualidade, mas, com altos e baixos, a qualidade se aguenta.

Algumas boas ideias têm se integrado ao processo e o Ministério da Educação (MEC) tem ajudado, mas para que o avanço continue, a dinâmica do processo tem que ser entendida. Inicialmente se lidou com problemas concretos e fáceis de resolver: construir, contratar, comprar livros, etc., erros facilmente detectáveis. As medidas tomadas agradam sindicatos, políticos, pais e empresas (CASTRO, 2005).

Conforme o autor, findos os problemas óbvios temos que resolver os mais difíceis, tais como melhora na administração com prestação de contas, aumento de controle e eficiência e, principalmente, mudanças de comportamento. Temos que aprender a lidar com a multidão de alunos oriundos de famílias com pouca condição financeira, matriculados em todos os níveis do Ensino Fundamental. A merenda escolar e o Programa Nacional do Livro Didático, distribuídos pelo MEC já ajudam, mas ainda faltam subsídios para manter os alunos na escola e acabar com a desistência.

O autor afirma que substituir professores que não são profissionais é difícil e louvar e premiar os melhores é pecado mortal para a categoria e os sindicatos. Importante também é tirar o privilégio de políticos de usar nomeações como moeda de troca e, finalmente, remodelar profundamente a formação de professores. Conforme o autor, alunos que fazem sucesso nas primeiras duas séries, geralmente obtêm êxito nas outras séries. Por isso, a escolha de melhores professores para o início da escolarização pode garantir o sucesso escolar

de muito mais alunos. As características de um bom professor apontadas pelo autor são: ter vários anos de experiência; ter um conceito positivo de si mesmo e do seu trabalho; ter expectativas positivas em relação a todos os seus alunos; conseguir fazer com que a maioria aprenda (CASTRO, 2005).

Parece que todos buscam soluções mágicas para o insignificante desempenho nos programas de avaliação já citados. Ou de acordo com Kanso (2014), a tendência de alguns consultores em educação é encontrar na figura do professor e/ou da escola, os culpados preferidos pelas falhas no processo de ensino brasileiro. Não podemos esquecer que países como Singapura, Coreia e Sri Lanka, tão ou mais pobres que o Brasil, solucionaram os mesmos desafios sem precisar de fórmulas mágicas e todos conheciam menos teorias sobre o fracasso escolar que os brasileiros. Agiram ao invés de falar, utilizaram a tecnologia disponível, livros ou cartilhas, limite, responsabilidade, incentivo e muita dedicação. Nesse caso funcionou e funciona sempre (CASTRO, 2005).

Zagury (2006) destaca o papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, que estes necessitam ser ouvidos e os que pensam a educação precisam trabalhar junto com os que estão à frente da sala de aula. Para a autora, de três décadas para cá, se a criança não aprende, a culpa quase sempre recai sobre o professor, levando a crer que a didática e a metodologia utilizadas em sala de aula são obsoletas e carecem de atualização. A autora considera que ambas as posições são radicais, não têm fundamento científico e não explicam satisfatória e honestamente o péssimo desempenho dos estudantes brasileiros da Educação Básica nas avaliações oficiais.

O magistério é uma das profissões que mais teve aumento de suas tarefas nos últimos anos (ZAGURY, 2006), e o professor tem que ensinar conteúdos para a área em que foi preparado e lidar com outros para os quais não tem nenhuma capacitação. Os temas transversais, que estão contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), compreendem áreas diferentes do conhecimento, cada qual com suas próprias complexidades e o professor de Matemática não foi preparado para falar em educação sexual e o de Língua Portuguesa não está pronto para falar em meio ambiente.

O professor deve motivar os alunos e pode fazer isso trazendo coisas interessantes para eles, de acordo com a faixa etária. Mostrar a aplicação do conteúdo à realidade é um método eficaz. No entanto, alguns conteúdos não se prestam a essa estratégia, o que não significa que devem ser retirados do currículo. A escola não precisa ser atraente e lúdica o tempo todo, como propõem algumas teorias. Quem as defende, provavelmente, nunca deu aula ou não é especialista em educação.

Uma das vertentes psicológicas em relação ao ensino e à aprendizagem destaca que o afeto e o carinho nesse processo são imprescindíveis para a aprendizagem. Na perspectiva de Zagury (2006) são importantes, mas não determinantes. Esse entendimento leva a crer que um professor que não brinca é incompetente e se é frio nas relações, mesmo dominando os conteúdos, é inapto. Outro mito é que o professor bom é criativo e dinâmico e usa diversas ferramentas de ensino, levando qualquer aluno a aprender. Claro que isso tudo é importante, mas não é suficiente.

A escola deve ensinar que para se conseguir sucesso no que fazemos ou nos nossos planos, é preciso estudo, esforço e dedicação. Se não o fizer, reforçará valores propagados pela sociedade e que prejudicam a educação (ZAGURY, 2006).

Verificando com atenção todos os problemas apontados pelos autores citados, analisaremos a seguir a eficiência do paradigma educacional utilizado no país.

Dificuldades do paradigma educacional vigente

A partir de 1950, o modelo de ensino focado no professor, em que o aluno era tábula rasa e o professor transmitia conhecimento, é muito criticado e tenta se adequar às cobranças. No sistema multidisciplinar, buscava-se adquirir conhecimento por justaposição das diversas disciplinas e isto não ocorria, pois as disciplinas não se comunicavam e não existia cooperação entre elas. Havia a tentativa do conhecimento pluridisciplinar, que é a justaposição de disciplinas parecidas ou vizinhas. Isto leva à especialização, mas continua a não ocorrer a integração de conteúdo, há acúmulo de conhecimento, mas não há síntese ou a tentativa de síntese deles.

Atualmente, temos a interdisciplinaridade que, desde a década de 1980 tem sido estudada e muito divulgada. Nessa perspectiva metodológica, há uma tentativa de síntese, troca, integração de conhecimentos entre duas ou mais disciplinas. Isto, de certa forma, melhora o entendimento da realidade que é complexa, e segundo Morin (1990, p. 20), “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto”. A vida é complexa e a complexidade é a organização comum que torna inseparáveis indivíduos e contexto, ordem e desordem, sujeito e objeto. Isto nos leva a crer que um modelo educacional que utiliza disciplinas separadas, não pode compreender e explicar esta complexidade.

Ainda hoje se discute a emoção e cognição na aprendizagem, de forma

separada, mas para Maturana (2000), o sujeito que aprende, quando reflete, explica e fala, está inserido no aprendizado sistemático do objeto como constituidor inicial. Participa do processo que constrói o conhecimento da realidade, com toda sua própria constituição, crenças, emoções, sentimentos e história de vida. Podemos chegar ao fim das divisões e especulações, pois por mais objetivos que queiramos ser, participamos do processo de construção do conhecimento por inteiro e isto implica que pensamento, sentimento, razão e emoção são colocados à disposição do conhecimento em construção.

Estão presentes também o imaginário e a criatividade, pois todas essas dimensões participam do desenvolvimento do pensamento, conhecimento, aprendizagem e ação. Concordamos com isto, pois se analisarmos currículos escolares e formas de ensino, constataremos que pouco é feito em conjunto e as decisões ainda se configuram em modelos decisórios hierarquizados, de cima para baixo. Frente a isto, a mediação pedagógica requer maior atenção nos processos de ensino e aprendizagem, devem ser reconhecidos como diferentes, co-determinados e mutuamente implicados e não automaticamente recíprocos. A realidade não se impõe ao sujeito de fora para dentro do cérebro, isto se dá ao contrário (DEMO, 2001).

Nesse sentido, a formação de professores quanto ao conhecimento matemático, ainda deixa a desejar. Souto (2015), em apresentação de análise documental sobre carga horária em cursos de Pedagogia, nos chama a atenção para a baixa carga horária das disciplinas matemáticas nos currículos propostos, nos quais estão presentes em menos de 8% da carga horária total, distribuídas em quatro ou cinco disciplinas. A análise das respostas dos questionários evidencia diferenças na maneira de como os participantes percebem as aulas da disciplina de Matemática e a formação recebida.

Conforme a autora, existem evidências de que grande parte dos alunos não estão seguros e preparados para lecionar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, estes parecem perceber alguma mudança na relação estabelecida com a Matemática, o que indica que as experiências vivenciadas durante a disciplina foram positivas. Todavia, foram encontradas fortes evidências de que a experiência adquirida não foi suficiente para que pudessem ter segurança ao lecionar tal conteúdo (SOUTO, 2015).

Nesse estudo, os alunos se queixam de a carga horária da Matemática ser reduzida e da ênfase na apresentação de conteúdos durante as aulas. A principal queixa é a reduzida carga horária em prejuízo da apresentação de novas metodologias de ensino. A profissionalização docente se dá no início de sua formação, na qual o futuro professor pode e deve entrar em contato com uma série

de disciplinas, estágios e, possivelmente, atividades de pesquisa que servirão de base para a construção de um conjunto de saberes que depois serão usados em sua prática, num movimento de ação e ressignificação, juntando-se aos saberes que emergirão da própria prática. Logo, é preciso investir mais na formação matemática ofertada nos cursos de Pedagogia, de modo a permitir que os futuros professores se sintam capazes e confortáveis ao lecionarem matemática para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nos cursos de Pedagogia e Formação de Professores no Ensino Médio (Magistério), é necessário que a construção do conhecimento seja estudada mais a fundo, mas em todos esses anos de prática, nunca encontramos nenhum profissional da área que nos relatasse as fases de aprendizagem tão claramente quanto Monteiro (2002) o faz. Como já dissemos, a autora esclarece que, conforme a Epistemologia Genética estudada por Jean Piaget (1896/1980), entre os 2 e 7 anos de idade está a fase de reconstrução de experiências do primeiro ano de vida. Quando há a diferença entre *significante* e *significado* que envolve *equilíbrio* entre a *imitação* e o *jogo*, cuja *dialética* implica processo contínuo de reconstrução e ressignificação de experiências. É o período em que os processos de diferenciação são reconstruídos.

No período operatório, de 7-8 a 11-12 anos de idade, há a reconstrução do segundo ano de vida. Há uma predominância do processo de assimilação sobre o de acomodação, com o sujeito agindo sobre o meio físico e social.

Zagury (2006) admite que é necessário o trabalho conjunto entre quem pensa a educação e os professores, que estão diretamente envolvidos com a sala de aula e poderiam ajudar no processo. Mas esta não é uma necessidade apenas brasileira. Tardif (2002) pontua que um dos grandes problemas da educação é que os saberes docentes não são levados em conta, nem validados como científicos. Mas esses saberes, adquiridos por anos de prática na sala de aula em contato com a disciplina, é que os professores mobilizam para conduzir suas aulas de forma plenamente satisfatórias.

A inter-relação entre conhecimentos de disciplinas afins pode ser verificada quando, para resolver alguma situação problema que envolve Física, Química e outras matérias, temos que mobilizar conhecimentos matemáticos e não os tendo, o conhecimento a ser desenvolvido nas outras disciplinas fica prejudicado. A relação entre o conhecimento matemático e a língua materna evidencia-se quanto à leitura, compreensão e interpretação de texto na resolução de problemas matemáticos.

Como salienta Zagury (2006), é claro que crianças, jovens e adolescentes preferem assistir televisão ou jogar no computador do que estudar matemática

ou qualquer outra disciplina, isto se suas famílias, juntamente com a escola, não tiverem mostrado que estudar é importante.

Na Matemática, encontramos alguns modismos como contextualização (aplicação prática) de todos os assuntos. Esse é um discurso de quem não entende de educação, como bem afirma Zagury (2006). O “ensinar para a vida” também é outro chavão muito usado, como se o vestibular não fizesse parte da vida dos alunos. É inegável que este sofreu muitas mudanças nos últimos anos e embora algumas universidades aproveitem notas de outras avaliações para compor a sua seleção, continuam cobrando nas provas muito mais que a Matemática Básica, tão alardeada por muitos “entendidos” como a única necessária. Ora, a Matemática a que eles se referem se restringe a tópicos de Matemática Financeira e nada mais (ZAGURY, 2006).

Toda ciência tem seus fundamentos e esses precisam ser apreendidos, na hora e idade certas. Os conteúdos de Matemática que logicamente fazem parte desta ciência, são construídos ao longo do tempo e são sobrepostos. Então é inadmissível que um aluno chegue ao Ensino Médio sem saber os fundamentos da matéria que são ensinados no Ensino Fundamental.

Os professores têm que cumprir programas enciclopédicos que não foram feitos por eles porque não foram ouvidos. Dependemos do interesse do aluno e do acompanhamento da família. Conforme Vasconcelos (2017), no NOP World Culture Score Index, estudo britânico recente realizado pela agência NOP World para medir “hábitos de mídia” em 30 países, revelou que o Brasil ocupa a 27ª posição no ranking de leitura. Os dados do estudo mostram que o brasileiro dedica, em média, apenas 5 horas e 12 minutos por semana para a leitura de livros. Ao que parece, a preferência nacional é mesmo ver televisão (18 horas e 15 minutos semanais), sendo que neste quesito nos classificamos na 8ª posição, e ouvir rádio (17 horas semanais). O estudo mostrou ainda que o gosto do brasileiro para a internet é grande: gasta-se em média 10 horas e 30 minutos semanais navegando com fins não profissionais, e neste quesito estamos na 9ª posição do ranking.

Iniciativas estão sendo tomadas. Do início da década de 1980 para cá a educação matemática tem ganhado muita atenção de professores e estudiosos da área. Com isto, espera-se que as experiências acumuladas ajudem outros professores a desfazer a crença equivocada que de a Matemática é difícil e mostrar o seu verdadeiro valor de ciência útil e prazerosa.

Poderíamos perguntar, “mas então o professor do Ensino Médio quer pegar o aluno já pronto?” Resposta: Não, mas o aluno deve chegar ao Ensino Médio com o necessário conhecimento para que continue a aprender com qualidade, o

que supõe que as matérias do Ensino Fundamental já foram estudadas e aprendidas. Tem saída? (FERREIRA, 2018).

De março de 2005 para cá, desenvolvo um projeto chamado “Sábado é dia de Matemática”, no qual qualquer aluno da escola em que estou trabalhando, que estiver com dificuldades na disciplina, é convidado a assistir aulas aos sábados pela manhã. Eles dizem onde está a dificuldade, os tópicos nos quais não houve entendimento são novamente explicados e realizamos alguns exercícios referentes a esses tópicos. Como recurso didático são utilizadas as provas das últimas edições do ENEM, uma coletânea de exercícios que tratem dos conteúdos estudados e de exercícios produzidos especificamente para o dia de estudo.

Nos primeiros sábados poucos alunos vêm para as aulas, mas com o decorrer do tempo a quantidade aumenta muito e os alunos se dizem muito satisfeitos com a oportunidade de rever os assuntos. Outros dizem que em casa não há quem os auxilie com a Matemática, e os sábados se tornam aulas de reforço, em que tiram dúvidas e fazem os exercícios que foram enviados para casa. Observamos melhoria das notas e interesse dos alunos com a disciplina. São jovens e poderiam estar realizando outra atividade no sábado pela manhã, mas, se estão comparecendo à escola, é sinal de que o formato dessas aulas os motiva para isso.

É uma iniciativa que está dando certo e fazendo relativo sucesso junto a alunos, famílias e comunidade.

O trabalho é voluntário, os alunos são regulares da escola e não são obrigados a comparecer à aula do sábado. Às vezes, enfrentamos algumas dificuldades burocráticas, como “falta de gente” para abrir a escola no sábado ou de uma máquina pra reproduzir material didático para os alunos.

Felizmente, o número de alunos é bem representativo e as notas sempre melhoram, segundo afirmação dos próprios alunos (as) e de alguns pais. No entanto, nem todos que estão necessitando desse acompanhamento mais individualizado comparecem, mas devemos fazer a nossa parte, nos apoiando na fala de Danyluk (2002, p. 232):

É preciso que o professor tome consciência de seu papel, que ele se veja como um profissional da Educação [...] apelo às pessoas que ocupam cargos de poder-fazer-algo pela Educação no Brasil, que zelem, que tratem ou deem atenção à facilidade escolar, como por exemplo, as más condições da formação de professores, más condições de trabalho, envolvendo aqui, salários, instalações, recurso materiais, e ambientes didáticos, que são falhos no funcionamento da estrutura escolar.

D'Ambrosio (1995) tem posição semelhante a de Danyluk (2002) quanto ao sistema escolar vigente. Chama a atenção dos condutores do processo educacional, desde ministros e secretários até diretores e professores, proferindo que todos os envolvidos com a educação se equivocam quando buscam solução para um ensino tentando fazer melhor o que está sendo, o que já é feito. Para o professor, a única solução é uma mudança qualitativa radical.

A Transdisciplinaridade como proposta inovadora no ensino da Matemática

A sugestão de mudança qualitativa radical, juntamente com o que foi mostrado até aqui, nos leva a refletir sobre pensamento complexo, à luz de Morin (1990), que responde a quase todos os questionamentos levantados neste artigo. Professores sugerem mudanças e Morin (1990) propõe as mesmas. Monteiro (2002) trata sobre o significante e o significado, o pensamento complexo explica, concorda e facilita o entendimento proposto por Monteiro (2002). Russell (2014) afirma que os alunos devem estudar e este interesse pode ser despertado se os mesmos forem chamados a resolver problemas propostos por eles em suas investigações, pois nesse caso, estão participando da construção e não são meros expectadores.

A certeza lógica é uma aprendizagem tardia e não deve ser imposta aos estudantes, principalmente se esses forem crianças. Saber a tabuada é certamente uma exatidão aos fatos, que se tornará exatidão lógica em estágio posterior. A Matemática é o canal natural, e para esse ensino, entretanto, ela fracassará ao apresentar-se como um amontoado de regras aleatórias. É preciso que os estudantes aprendam as regras, mas, haverá o momento que os motivos das regras têm que ser esclarecidos, e se isto não ocorrer, a Matemática terá pouco valor didático (RUSSELL, 2014).

Castro (2005) sugere pesquisar as contribuições de estudiosos da educação que sejam mais contemporâneos. Neste sentido, Morin (1990) divulga sua teoria, que também exige rigor científico e valorização de histórias de vida. O pensamento complexo não permite que o sujeito seja abandonado. Esta sinalização do sujeito pressupõe a presença do objeto, ambos implicados e codeterminados. Isto indica sermos coprodutores e coautores dos objetos de conhecimento, sofremos influência de pensamentos e ideias de outros, sendo nossa autonomia relativa (MORIN, 1996).

O pensamento complexo leva à transdisciplinaridade, ao currículo aberto

e disciplinas não estanques. Nesse caso, a transdisciplinaridade sustentada por visão complexa da realidade, atitude epistemológica e com metodologia aberta de construção de conhecimento, é ferramenta que assegura espaço de interconexão disciplinar. Isto pode se transformar no fio condutor de uma nova proposta de educação que dê impulso no encontro de perspectivas interculturais e intercríticas que reconheçam, valorizem e compreendam a diversidade, as relações culturais e a reciprocidade crítica humana. Esses aspectos são fundamentais para que os desafios vividos no mundo contemporâneo sejam enfrentados e os dilemas educacionais que nos afligem sejam resolvidos (MORAES, 2015, p. 31).

Concordamos com a autora, pois segundo seus argumentos, devemos crer que não acontecerá mais o que vemos hoje, alunos utilizando fórmulas na Física, não sabendo que estão resolvendo um problema de outra disciplina, utilizando equações matemáticas, o mesmo se dando quanto a problemas de Geografia, Biologia, etc. Não existe prática beligerante nas ações pedagógicas, pois a prática docente transdisciplinar exige abertura epistemológica para que sejam superadas dualidades antagonistas e de fragmentação. Para isto, é necessária uma ação dialógica complexa, sensível, integradora, criativa que, ao se trabalhar reconhecendo os diferentes níveis de realidade e percepção dos estudantes, contribua para um processo educacional em que estão presentes o interesse por aprender e a satisfação por ensinar (MORAES, 2015).

Conforme a argumentação apresentada neste texto, concordamos com Moraes (2015) em relação à sobreposição do conhecimento validado em detrimento do processo de aprendizagem a que ele está implicado, quando afirma que o privilégio da inteligência cognitiva atua em desfavor da sensibilidade do que acontece na corporalidade humana.

A teoria apresentada sugere que o professor tenha domínio do que vai ensinar, não é um código, mas um norteador que muda a relação do professor com a escola e com os alunos. Portanto, sugere formação sólida na disciplina de interesse do mestre e completa informação sobre o modelo a ser utilizado. Modelos educacionais que são implantados de “cima para baixo”, sem exaustiva discussão e compreensão de todos que vão atuar na sua configuração, já deram muitas provas que, além de ineficientes, geram muita resistência de alunos e professores.

No momento, no processo educacional vigente, isto é feito de maneira incompleta ou às vezes nem é feito, e isto se pode verificar diuturnamente nas escolas de Ensino Médio, em que temos experiência docente.

Outro ponto positivo a destacar é que na interdisciplinaridade e na trans-

disciplinaridade, a avaliação não é controlada e aplicada apenas pelos professores, os alunos podem e devem participar, na compreensão de criar a dimensão formadora e autoformadora, colaboradora eficaz no desenvolvimento da autonomia, pensamento e autoestima. Além disto, deve-se avaliar, além da aprendizagem do aluno, também o professor, o clima da sala de aula, se o ambiente é positivo, se as condições de ensino e aprendizagem oferecidas são suficientes. É necessário avaliar os processos didáticos, as atitudes didáticas, os recursos e materiais utilizados, a gestão e todos os fatores que medeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Moraes (2015), para que uma escola seja transdisciplinar, devem ser levados em conta os espaços, recursos, mobiliários adequados aos propósitos educacionais e finalidades de caráter transdisciplinar pretendidas, espaços facilitadores de diálogos, a participação e os processos cooperativos. É necessário que se cuide do ambiente, que haja espaços desportivos e mais diversificados serviços educacionais acessíveis, como biblioteca, ludotecas e outros centros de recursos, observando a necessidade de desenvolver nas escolas campanhas sociais e institucionais, formais e informais de educação para a cidadania local e planetária, educação ambiental, problemas e resolução de conflitos. Tudo isto repercute nos processos de ensino e de aprendizagem estabelecidos nas escolas visando que os conhecimentos propostos sejam construídos e consolidados de forma exitosa.

Finalizando sem fechar

Diante da reflexão aqui proposta e do relato de experiência sobre o ensino de Matemática no Ensino Médio, a partir de um acompanhamento mais individualizado, que considera as necessidades e potencialidades dos estudantes em seu processo de aprendizagem, é difícil não se impressionar com o modelo aqui proposto. Acreditamos que se a transdisciplinaridade fosse aplicada nas escolas o nível de ensino certamente daria um salto de qualidade. Contudo, a transdisciplinaridade não é um modelo completo, demanda uma compreensão mais abrangente da multidimensionalidade do ser humano. Considerando as dimensões físicas, mental/intelectual onde residem nossas múltiplas inteligências, a emocional, onde se originam nossos principais problemas que são as emoções e a dimensão espiritual, não religiosa, mas a espiritualidade, será mais fácil compreender o outro, delegar tarefas, dialogar enfim.

Talvez, neste ponto esteja o diferencial entre educação disciplinar e a edu-

cação transdisciplinar na qual, às vezes, nem tudo faz sentido separadamente. Na educação transdisciplinar o ser e o estar estão imbricados, assim como o ser, o conhecer, o fazer, o sentir, o pensar e o agir. Esta educação resgata o diálogo entre os elementos que integram o triângulo da vida, formado por relações entre indivíduo/sociedade/natureza.

Com esta reflexão, com um currículo sempre discutido, a transdisciplinaridade permeando a aprendizagem e, conseqüentemente, a construção de conhecimento, acreditamos que os alunos e as famílias começarão a se interessar pelo conhecimento que faz sentido e pode ser enxergado no seu dia a dia. As aulas e a escola farão mais sentido e, obviamente, teremos estudantes frequentando às aulas, concluindo seus estudos e dando prosseguimento à sua formação, dominando os conhecimentos necessários para sua realização pessoal e o exercício da cidadania.

Referências

BRASIL. MEC. INEP. *Sistema de avaliação da Educação Básica - SAEB*. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CASTRO, C. C. *Crônicas de uma educação vacilante*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

DEMO, P. *Educação & conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DANYLUK, O. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

FERRARI, M. Bertrand Russell: um lógico na educação. *Nova Escola*, São Paulo, n. 192, p. 20-22, 2006.

FERREIRA, A. A. Uma escola vencedora (de obstáculos). In: MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. da (orgs.). *Magistério: Formação, Avaliação e Identidade docente*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade - Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 129-144.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

KANSO, M. A. A culpa é do professor! *Hypescience*, 6 abr. 2014. Disponível em: <https://hypescience.com/a-culpa-e-do-professor/>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MATURANA, H. O que se observa depende do observador. In: THOMPSON, W. I. (org.). *Gaia: Uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Editora Gaia, 2000.

MONTEIRO, M. T. *Diversidade cultural e ciência da educação*. Brasília: Universa, 2002.

MORAES, M. C. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORENO, A. C. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. In: *G1 Educação* - 6 dez./2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 3 dez. 2018.

MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Sintra: Europa-América, 1990.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.

RUSSELL, B. *Sobre a educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOUTO, N. Percepções de estudantes de Pedagogia em relação à própria formação matemática: um estudo com duas instituições mineiras. *GD n° 7- Formação de Professores que Ensinam Matemática*. 2015. Disponível em: http://www.ufjf.br/ebiapem2015/files/2015/10/gd7_Nayara_Souto.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, A. *Brasileiro dedica em média apenas 5 horas por semana na leitura de livros*. 2017. Disponível em: <http://www.capitalteresina.com.br/noticias/educacao/brasileiro-dedica-em-media-apenas-5-horas-por-semana-na-leitura-de-livros-50434.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAPÍTULO VIII

Alfabetização de Adultos: dialética da prática educativa em Angicos e uma provocação sobre as políticas públicas na atualidade

Adriana Matos Rodrigues Pereira

Introdução

A temática sobre a alfabetização de adultos nos inquieta à medida que observamos os dados do analfabetismo no país e suas perspectivas. Segundo pesquisa do IBGE, o analfabetismo apresentou uma leve queda em 2017, em relação à população com 15 anos ou mais, os dados mostrando que caiu de 7,2% em 2016, para 7,0% em 2017 (BRASIL, 2018). No entanto, esses índices ainda estão longe do esperado. De acordo com Plano Nacional de Educação (PNE) para 2015, a taxa de analfabetismo deveria baixar para 6,5%, o que não ocorreu. Passaram-se quatro anos e essa meta ainda não foi atingida (BRASIL, 2014).

Diante da realidade evidenciada em pesquisas e relatos históricos sobre o analfabetismo no país, este texto tem por objetivo discorrer sobre alguns esforços já realizados no sentido de erradicar o analfabetismo, como o Projeto de Angicos, implantado por Paulo Freire (1921-1997), a fim de elucidar uma problemática que ainda não foi superada em nosso país, apesar de muitas tentativas. Também buscaremos refletir sobre as políticas públicas na atualidade, discutindo caminhos que possam ajudar a alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024).

O presente estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica baseada nos estudos e pesquisas de Paulo Freire, compreendendo a educação e alfa-

betização como um processo de emancipação do sujeito. Freire é, sem dúvida, nossa referência quando falamos de alfabetização de adultos, pois acreditamos que sua proposta para o Projeto de Angicos trouxe contribuições significativas para a Educação de Jovens e Adultos até os dias atuais. Também busca-se explorar as atuais políticas da educação voltadas para a alfabetização de adultos, no sentido de compreender como e o quanto as políticas adotadas são de fato incisivas, quando se trata de alfabetização de adultos, e se as mesmas atendem à realidade existente na nossa sociedade.

Alfabetização de adultos, uma semente plantada por Paulo Freire

Para Paulo Freire (1963a) a alfabetização é uma noção que designa bem mais que a capacidade de ler e escrever, é mais que alfabetização funcional. Freire concebe a educação como prolongamento da atividade política e sua realização na convivência diária entre as pessoas. Seu trabalho foi fundamentado no pensamento marxista, acreditando que a educação para a libertação se opõe à ideia de que a realidade é dada, como uma coisa passiva, independente da ação humana.

Paulo Freire vivenciou suas primeiras experiências com a alfabetização de adultos trabalhando no SESI (Serviço Social da Indústria), em Recife. De acordo com Gadotti (2013), ele percebeu que os adultos eram alfabetizados com a mesma estratégia utilizada com as crianças. Foi nesse momento que Freire compreendeu o quanto era humilhante para os adultos o processo de infantilização vivenciado na apropriação da leitura no contexto da educação para crianças.

Para os adultos analfabetos, a forma como os professores ensinavam só tornava mais evidente a situação de marginalização do processo social, era um grande *outdoor* em *neon*, enfatizando que eles já tinham passado da fase de aprender e de estudar. Diante da realidade apresentada, Paulo Freire foi buscar na realidade e na essência do ser humano um outro viés para o significado da leitura e escrita. Algo que despertasse o desejo de aprender a relação do indivíduo com sua cultura, seu povo (FREIRE, 1963b).

Freire apresentou seu Projeto de alfabetização de adultos denominado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro (FREIRE, 2006, p. 126).

Em 1960, Paulo Freire e Germano Coelho idealizaram o Movimento de

Cultura Popular (MCP), em Recife, na gestão do prefeito Miguel Arraes. Em seguida (1961), Freire se tornou diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e realizou com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular, o que o ajudou a construir o chamado “Método Paulo Freire”. Seu método foi na contramão de tudo que se havia vivenciado, partindo da realidade do povo, utilizando suas expressões e vocabulário para a construção do processo de leitura e escrita, em uma dialética que proporcionava a autonomia e a cidadania.

Ademais, vamos compreender que o Projeto de Angicos foi uma culminância de toda a experiência e leituras sociais que Freire fez ao longo de sua caminhada com a alfabetização de adultos.

A partir de então, impulsionados por esta experiência, surgiram vários movimentos em prol da alfabetização de adultos: o lançamento em Natal (RN), pelo Secretário de Educação, Moacyr de Góes, da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, com o apoio da Igreja Católica e do Movimento de Educação de Base (MEB), este em seu projeto e metas sendo alavancado, naquele momento, pelo próprio governo federal (BRASIL, 1961), e a CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil) com a utilização de sua rede de emissoras católicas.

Em 1962, Paulo Freire assessora a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada em João Pessoa, por estudantes universitários e profissionais recém-formados para a alfabetização de adultos. Em 1963, o MEC promoveu o primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, um momento muito importante para a reflexão sobre as políticas públicas e a alfabetização de adultos (GADOTTI, 2013). Assim começa a despontar o Projeto de Angicos, que veremos mais detalhadamente a seguir.

Uma breve reflexão sobre Angicos

Para iniciarmos nosso percurso até chegar a Angicos, trilharemos pelas teorias e concepções apresentadas por Paulo Freire e sua metodologia. Assim sendo, começamos trazendo a fundamentação marxista que discute o pensamento de que a educação para a libertação se opõe à ideia de que a realidade é dada, como uma coisa passiva, independente da ação humana (RIO GRANDE DO NORTE/RGN, 1963).

O Método Paulo Freire consiste numa proposta para a alfabetização de adultos, que se opunha ao sistema tradicional, o qual se utilizava de cartilhas. Estas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou frases sem

contexto, muitas traziam conceitos fora da realidade do estudante. É importante destacar que o método de Paulo Freire se desenvolve em três etapas: Investigação, Tematização e Problemática. Seu método contraria a educação bancária, que pressupunha que o aluno não sabe nada e o professor é o detentor do saber. Essa é uma proposta centrada na relação vertical entre o educador e o educando. O educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento, e em contrapartida, o educando é o objeto que recebe o conhecimento.

A proposta de Paulo Freire contrariava esses conceitos e se caracterizava por uma educação problematizadora, da seguinte forma: educador e educando integram um mesmo processo, estabelecendo-se uma relação dialógico-dialética, na qual ambos aprendem juntos. Podemos dizer que nesse caso prevalece o diálogo, a troca de informações, educador e educando interagem e intercambiam saberes, produzem conhecimento, uma pedagogia para a libertação.

Sua metodologia de alfabetização apresentava três etapas, mas iremos nos ater neste momento, apenas na 1ª etapa. Ele considerava a Investigação como sendo algo essencial para a alfabetização. De acordo com Freire, essa etapa era marcada pela busca conjunta de professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade em que ele vive. A segunda etapa consiste na Tematização: momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras. A terceira etapa e não menos importante é a da Problemática: etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica para a visão crítica do mundo, para uma postura conscientizada, partindo para a transformação do contexto vivido.

Em seu método de alfabetização de adultos, Paulo Freire colocou em prática toda sua concepção sobre alfabetização de adultos em Angicos. Essa proposta nasceu do convite, em 1962, feito pelo Secretário de Educação do Rio Grande do Norte, Calazans Fernandes, que era coordenador do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN).

Com o intuito de colocar esse projeto em ação, Paulo Freire convidou Marcos Guerra, estudante de Direito e presidente da União Estadual dos Estudantes. O Programa de Alfabetização de Angicos era uma parceria entre o SECERN e o SEC/UR (Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife). A proposta do SECERN era alfabetizar, até 1965, “100 mil adultos e adolescentes” (RGN, 1963, p. 1). Naquela época a cidade tinha 35% de analfabetos em idade adulta, segundo o IBGE, mas segundo o mapeamento dos colaboradores do projeto, eram mais de 70%.

O projeto começou em janeiro de 1963, com a presença de Paulo Freire, e com 380 moradores iniciando a alfabetização. As aulas eram dadas ao mesmo tempo em que aconteciam as reuniões de formação continuada dos coordenadores dos Círculos de Cultura, refletindo sobre a sua prática. A dialética da prática educativa em Angicos propunha um roteiro de 40 horas. A primeira turma formada teve como resultado a alfabetização de cerca de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. O projeto de Alfabetização de Adultos em Angicos formava para a cidadania, para uma mudança da sociedade. Na época, o presidente João Goulart acreditou que Angicos poderia se tornar a fórmula mágica para acabar com o analfabetismo no país e, também uma solução para a miséria, partindo com uma aula de cidadania.

Os objetivos propostos para Angicos eram: desenvolver habilidades fundamentais em linguagem, leitura e aritmética; promover o renascimento ou a criação de ideias e padrões elevados de vida; formar no homem a convicção de sua responsabilidade em dar educação aos seus filhos; habilitá-lo ao exercício da cidadania, como eleitor, como membro de uma nação livre e como participante ativo do regime democrático; promover a elevação do seu nível de vida em casa, do ponto de vista da higiene, do conforto e da alimentação; habilitá-lo à administração equilibrada dos seus recursos financeiros e da direção de sua própria vida; despertar nele a noção de que ele, sua mulher, seus filhos, têm direito a uma vida melhor (GADOTTI, 2013).

É preciso ressaltar aqui que essa experiência em Angicos foi exportada para outros locais, como: Mossoró (RN), Caicó (RN), Macau (RN), Osasco (SP), Belo Horizonte (MG), Goiânia (GO), Brasília (DF), Aracaju (SE), Porto Alegre (RS), como “projeto-piloto” do Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964.

Refletindo sobre as políticas públicas da atualidade para a alfabetização de adultos

Em novembro de 2012, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, criou a Comissão Organizadora do programa de comemorações “Paulo Freire – 50 anos de Angicos” (BRASIL, 2012). O Ministro também criou um “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, envolvendo estados, municípios e União. Esse gesto mostra como até hoje a ação de Angicos é importante para nossa sociedade, mas ainda há muito o que caminhar em direção a uma verdadeira proposta de educação que possa trazer a essência da educação emancipatória para jovens e adultos.

Acreditamos que o Projeto de Angicos, embora tenha sido um método transformador e revolucionário para a época, não traria todas as soluções para os problemas atuais, pertinentes ao analfabetismo no país.

Muito pelo contrário, nosso desejo é pensar a partir dele, dentro das perspectivas da atualidade como a tecnologia, o conhecimento globalizado, a inclusão, na proposição integral determinada pela Constituição Federal e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Ressalta-se que, em se tratando da erradicação do analfabetismo no Brasil, não existem fórmulas milagrosas, mas acreditamos na vontade de promover uma ação política com o engajamento da sociedade civil.

Ademais, façamos um pequeno recorte nos aspectos legais dos últimos tempos para entendermos o que estamos vivenciando hoje. Partimos da consolidação do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que assume a educação como direito social e subjetivo, extensivo a todos, e preconiza o papel da educação na vida dos sujeitos, afirmando que deverá visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Partindo desse ponto refletimos sobre a importância da erradicação do analfabetismo, para o desenvolvimento do povo e para o exercício da sua cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra-se estabelecida na LDB (1996) como modalidade de atendimento da Educação Básica. É fato que ainda estamos engatinhando nesse processo, pois analisando a Educação de Jovens e Adultos, percebemos que ainda não abarca todos os nichos da realidade dos não alfabetizados. Esse processo ainda caminha na vertente da visão utilitarista, sempre com um *slogan* de campanha e não como uma verdadeira política de Estado.

Machado (2009, p. 20) afirma que a aprovação da nova LDB “é um ponto chave na chamada reconfiguração do campo”, pois lhe é conferido um lugar de destaque que pressupõe e reafirma o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado pela oferta.

O artigo 37 da LDB assim determina: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Partindo desse pressuposto, temos a garantia ao acesso, mas não temos a garantia da efetiva educação e emancipação do sujeito, pois não há hoje um projeto de educação para jovens e adultos que abarque a complexidade de suas realidades e contextos.

O parágrafo 1º do artigo 37 da LDB estabelece:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Acredita-se que esse ponto, embora estabelecido na lei, não é vivenciado na realidade da sala de aula. Há uma grande dicotomia e distância entre o real e o prescrito, pois o que temos hoje dentro das escolas não considera as diversidades de cada região, apesar de há bem pouco tempo ter sido criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Existe na verdade um grande vazio entre o que preconiza a lei e o que é colocado em prática.

Ademais, acredita-se que as políticas educacionais devem apreciar a discussão sobre a relação entre diversidade, inclusão e qualidade social da Educação Básica. Hoje, um dos aspectos mais discutidos é a falta de contextualização curricular, de formação profissional em acordo com a diversidade regional. Ao pensar em políticas públicas para educação de jovens e adultos é preciso priorizar uma linguagem, uma estratégia pedagógica que, assim como no passado em Angicos, mais do que uma decodificação, traga uma efetiva aula de cidadania.

Outro ponto importante é considerar a educação para o desenvolvimento sustentável, respeitando os sujeitos e sua história. Hoje, o que podemos observar é um empobrecimento do currículo, uma falta de adequação entre a meta e os objetivos para a EJA e a práxis pedagógica que respeite o sujeito e sua história. O que ocorre é uma verdadeira infantilização pedagógica. Conforme Santos, cabe lutar pelo “direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

O jovem ou adulto que hoje está longe da educação formal encontra-se num dilema, é um sujeito que só se sente reconhecido em uma proposta de igualdade que só o iguala no prescrito e não no contexto real, pois, o mesmo não é visto em suas necessidades. Não sabemos ao certo como retirar as pedras que obstruem essa caminhada, mas sabemos que falar sobre elas, discutir, é unir forças para a construção de novas proposições no sentido de enfrentar os problemas evidenciados e apresentar soluções.

Um breve panorama da EJA na atualidade e seus desafios

Percebe-se que o panorama educacional da EJA (Educação de Jovens e Adultos), na atualidade, está longe de atender às demandas concretas da sociedade para os jovens e adultos brasileiros. O Anuário Brasileiro de Educação Básica, publicado em 2018, nos mostra uma imagem de declínio e diminuição do ingresso de jovens e adultos na EJA, além das desigualdades socioeconômicas e uma disparidade de ofertas nas diferentes regiões do país (BRASIL, 2018).

Apesar do Plano Nacional de Educação (PNE) dispor de estratégias que favorecem à EJA, articulando a educação profissional no contexto da Educação Básica, ainda enfrentamos grandes desafios e prova de nossa fala encontra-se na reflexão sobre a diminuição no número de matrículas no período entre 2008 a 2016. Levando em consideração os oito anos dessa escala, temos uma queda de matrículas no contexto geral da EJA, sendo ela mais significativa nos anos iniciais, onde encontramos justamente a alfabetização, o ponto central desse estudo. É o que evidencia a tabela abaixo, em que ficam nítidas as observações feitas quanto à diminuição na matrícula nos anos iniciais.

Tabela 8.01: Educação de Jovens e Adultos (EJA), matrículas por etapa de ensino – Brasil 2008-2016

Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino									
Ano	Total geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projovem [Urbano]	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	0	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	0	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	0	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	0	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
2014	3.592.908	2.284.122	774.352	1.451.627	9.153	48.990	1.308.786	1.265.911	42.875
2015	3.491.869	2.182.611	736.763	1.378.454	16.821	50.573	1.309.258	1.270.198	39.060
2016	3.482.174	2.105.535	676.526	1.367.097	17.613	44.299	1.376.639	1.342.137	34.502
Δ% 2015/2016	-0,28%	-3,53%	-8,18%	0,82%	4,71%	-12,41%	5,15%	5,66%	-11,67%

Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018).

Ademais, iremos discutir outro ponto, que é a questão da diminuição dos alunos matriculados integrados à educação profissional nos anos finais, já que esse é um aspecto relevante dentro do PNE. Para avançarmos nossa reflexão reitero que discutir a diminuição de matrículas por si só, não nos leva ao avanço. Acredito que pensar sobre as ações que estão como pano de fundo, da realidade vivenciada por nossos jovens e adultos no cenário das políticas públicas e pensar em ações que possam promover mudanças, nos ajudará a contribuir para uma mudança nesse quadro, contribuindo para uma ação pedagógica mais efetiva, principalmente no que se refere à alfabetização de jovens e adultos.

Não basta garantir legalmente o acesso dos jovens e adultos à educação, é preciso ir além do acesso, efetivar a educação e garantir sua permanência e conclusão dos estudos com a aprendizagem. Nosso país ainda apresenta índices alarmantes de analfabetismo de jovens e adultos. Essas pessoas tiveram sua emancipação interrompida, afetando de forma significativa a sua cidadania.

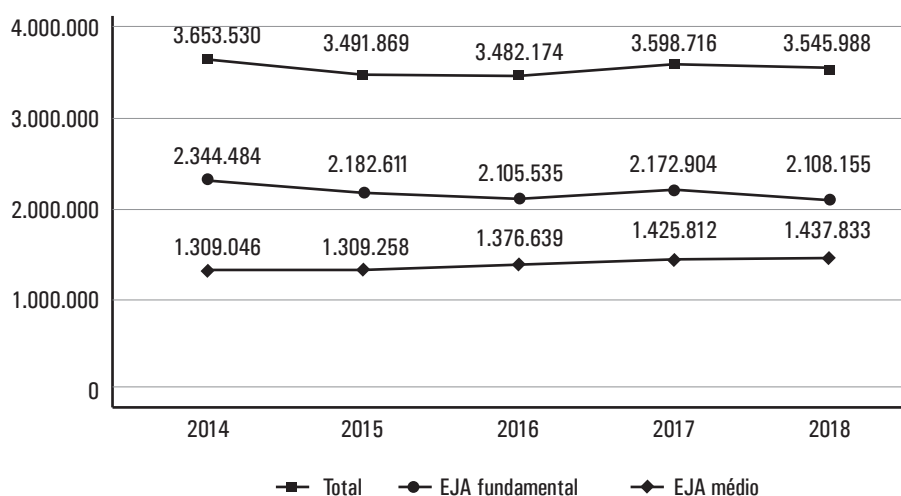
Para tanto, os dados aqui compartilhados trazem muitas indagações sobre a realidade do sistema de ensino da EJA. Diante de tais inquirições, podemos dizer que as pesquisas já realizadas nos levam a algumas hipóteses, como: a realidade socioeconômica, em que muitos precisam encarar o mercado de trabalho e não se veem em condições de cumprir a dupla jornada; o modelo de educação, que não nos parece ter sido pensado e planejado para esse perfil de estudante. Também podemos citar as estratégias de ensino infantilizadas, orientadas por professores sem uma formação adequada para atuar com jovens e adultos no contexto de alfabetização. Enfim, ressalto a própria falta de clareza, no conteúdo da Base Nacional Comum Curricular, que não apresentou uma diretriz que pudesse servir de base para o trabalho docente, amparando assim, o educador para o desenvolvimento de um currículo alicerçado na coerência para seus desafios.

Outro ponto que merece o devido destaque é o trata do currículo da EJA, que apresenta pouco equilíbrio entre o significado dos conteúdos e sua utilização prática. A partir desse ponto faremos uma relação entre a importância do trabalho, o mundo laboral e a realidade dos alunos matriculados na educação profissional.

Ao observarmos o gráfico a seguir, percebemos que houve uma queda número de matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) em torno de 2,9% de 2014 a 2018. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), essa queda foi influenciada, especialmente, pela redução do número de matrículas da EJA de nível fundamental, que teve queda de 10,1% de 2014 a 2018. Muitas são as especulações quanto aos motivos na

queda do número de matrículas, mas outros fatores de igual importância nos inquietam, como o fato da diminuição acontecer em maior proporção em determinadas regiões do país.

Gráfico 8.01: Educação de Jovens e Adultos (EJA), matrículas por etapa de ensino – Brasil 2008-2016



Fonte: INEP. Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2019).

Também é preciso pensar como tem sido a oferta de matrículas nas diversas regiões do país, como é o caso de Roraima, com índices muito abaixo da média nacional, que é de 2,94%. Assim devemos refletir se nesses locais, em que o número de matrículas está bem abaixo da média nacional, a oferta é a mesma do restante do país, pois, caso contrário, esses índices podem ocultar a desigualdade regional. No caso de Roraima, por exemplo, a oferta é de 0,5%.

É preciso refletir sobre as questões e desafios da EJA para além do ingresso; precisamos ter em mente que fazer o processo ensino-aprendizagem acontecer e manter o estudante frequentando a escola é de fundamental importância para o desenvolvimento da cidadania dessas pessoas. O acompanhamento da aprendizagem precisa acontecer com ênfase no conceito de transformação, utilizando os quatro pilares da educação: precisamos aprender a ser, a viver juntos, a fazer e a conhecer (DELORS et al., 2010).

“Interação só acontece quando professor e alunos agem e a ação de um é assimilada pelas ações dos outros, e vice-versa; quando indivíduo e sociedade

agem, determinando-se; quando sujeito e objeto agem, transformando-se em função dessas ações” (BECKER, 2007, p. 16).

Partindo dessa afirmação de Becker, podemos refletir a questão da aprendizagem pela ação dos alunos e dos professores. Fazendo uma relação com o projeto de Angicos, é preciso que hoje o professor busque conhecer a história de vida dos jovens e adultos, sua realidade para pensar em estratégias e metodologias que possam ter significado para este estudante.

Diante do exposto, enfatizamos a necessidade de o ensino ser contextualizado à realidade do espaço e tempo dos jovens da EJA, trazendo uma relação com seu ambiente e propondo um ensino a partir da sua bagagem histórica e sociocultural, mas também proporcionando um olhar sobre o futuro e sua perspectiva de trabalho.

Considerações finais

Se pensarmos nas bases e objetivos estabelecidos para o Projeto de Angicos, será possível perceber que os mesmos elencavam as principais necessidades de um povo tendo como base sua realidade, seu sustento, sua emancipação e garantindo a possibilidade de educar seus filhos dentro da mesma perspectiva.

O que vemos hoje é uma lei emoldurada, que tem o desejo de trazer garantias, mas que ainda não descobriu o caminho para a efetivação e sustentação da sua própria existência.

Nesse sentido, é de suma importância problematizar questões como a contextualização curricular a partir da diversidade regional, políticas públicas que corroborem a inclusão. É imprescindível que as políticas públicas priorizem o direito à diversidade, garantindo um processo educacional de qualidade.

Estamos vivendo um dos momentos mais críticos da história da educação brasileira, com discursos inflamados, mas com pouca atitude, tanto por parte do governo quanto da própria sociedade civil. É necessário sair da zona de conforto, arregaçar as mangas e buscar caminhos que viabilizem o que está prescrito na lei, assim como o que não está legislado. Um movimento tácito para além do que fazer, que também traga uma reflexão sobre o como fazer. Acredita-se que muitos resultados poderão ser alcançados por meio de adequada formação de professores.

O educador, na verdade, é o grande maestro da orquestra educacional. Sem um professor ético, qualificado, capacitado e sensível às necessidades de

seus estudantes, que compreenda todas as nuances desse processo, não será possível atingir as metas propostas.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961*. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.319, de 5 de novembro de 2012. Institui a Comissão Organizadora do programa de comemorações “Paulo Freire - 50 anos de Angicos”. *DOU* nº 214, de 06.11.2012, Seção 2, página 10. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39006/1420738/PORTARIAS+DE+5+DE+NOVEMBRO+DE+2012.pdf/089673ee-ee2e-4eca-8c9f-3396a41faa65>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. *Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015*. Agência IBGE – Notícias. 18.05.2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-201>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018*. CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (orgs.). Editora Moderna, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Censo da Educação Básica 2018*. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (orgs.). *Ser Professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: Faber-Castell, 2010.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Brasília: MEC, 1963a. 15 p. mimeo. (Comissão Nacional de Cultura Popular).

FREIRE, Paulo. Discurso do professor Paulo Freire, em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos. Angicos, RN: IFP, 2 abr. 1963b. 8p. mimeo. (Biblioteca IPF/SP).

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. *Revista de Informação do Seminário – RISA*, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan. /jun. 2013. Edição Especial. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2019.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

RIO GRANDE DO NORTE (RGN). Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte (SECERN). *Angicos I: a experiência de Angicos*. Natal: SECERN, 1963.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

EIXO III

EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
FORMAÇÃO DOCENTE,
FINANCIAMENTO E INSTITUIÇÕES

CAPÍTULO IX

A formação dos doutores em educação sob o olhar de Bourdieu: um campo de lutas e disputas

Isabela Cristina Marins Braga
Célio da Cunha

A pós-graduação *stricto sensu* brasileira representa o ápice da formação educacional e engloba um sistema de notória organização, especialmente no que compete a sua política de avaliação. Reconhecido no âmbito nacional e internacional, o nível *stricto sensu* constitui-se como um *locus* para o desenvolvimento da pesquisa científica no interior da universidade.

Dentre os programas de pós-graduação, a área de educação se destaca, pois, suas linhas de pesquisa voltam-se, principalmente, para a Educação Básica, abrangendo, também, a formação de pesquisadores e professores para todos os níveis de ensino e para as demais áreas. Desse modo, não é demais dizer que o doutor em educação precisa compreender e ter consciência das questões educacionais, seus desafios e dilemas e como tudo isso afeta a sociedade. Nesse processo, algumas questões emergem: Que tipo de doutores em educação estão sendo formados? Que interesses representam? Que pressões internas e externas o campo científico da pós-graduação em educação enfrenta e como essas pressões alteram a proposta de formação dos doutores?

O percurso inicial para discutir tais questionamentos perpassa pela compreensão do campo científico, que contempla esta área e os programas *stricto sensu*, cujas diretrizes são de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela expansão e consolidação da

pós-graduação. O campo científico pode ser entendido como um microcosmo autônomo, no interior de um macrocosmo social, conforme ressalta Bourdieu (2011). Desse modo, a pós-graduação em educação sofre influências de um campo macro de poder, que envolve ao mesmo tempo os aspectos social, político e econômico.

A política de avaliação da Capes é o instrumento balizador desse campo de poder, pois congrega a ação de atores nacionais e internacionais que interferem na decisão das políticas voltadas para esse nível de ensino, o que pode implicar em alterações na organização dos programas, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, até mesmo, na subjetividade dos seus docentes e discentes (MOREIRA, 2009).

O estudo que fundamenta este capítulo, tem sua origem numa tese doutoral, cuja pesquisa objetivou compreender os efeitos da performatividade³ da política de avaliação da pós-graduação sobre o capital científico dos doutores em educação, da Região Centro-Oeste do país. A perspectiva epistemológica se ancorou na teoria de campo, capital e *habitus* de Pierre Bourdieu, além de se apoiar metodologicamente, na evolução dos estudos de Stephen Ball sobre análise de políticas educacionais. Para este recorte, objetivamos identificar como a política de avaliação da pós-graduação impacta na formação dos doutores em educação e de que modo isso afeta a atuação desses agentes dentro do campo.

Destacamos que o imperativo de produzir e difundir o conhecimento incorpora uma nova figura da ciência, que passa de pura à institucionalizada, dada a influência neoliberal nas políticas educacionais. Desse modo, a formação intelectual orientada à intervenção no mundo social (BOURDIEU, 2001, 2004a) acaba dando lugar a uma disputa intra e entre as áreas, reconfigurando o modo de fazer pesquisa, cada vez mais ávida ao cumprimento de metas. Contudo, o papel dos doutores em educação vai muito além de parâmetros ranqueáveis, conforme discutiremos em sequência.

A contribuição dos estudos de Pierre Bourdieu para a análise do campo educacional

O francês Pierre Bourdieu (1930-2002), filósofo e sociólogo renoma-

3 A definição para o termo performatividade foi extraída dos estudos de Stephen Ball (2010a, p. 38) e pode ser compreendida como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...] sistema que implica julgamento comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”.

do, deixou inúmeras contribuições para as ciências nas mais diversas áreas, como educação, cultura, arte, mídia, linguística e política. Em termos epistemológicos, Bourdieu adota o estruturalismo seguindo a tradição de Saussure e Lévi-Strauss, apesar de se distanciar significativamente destes pensadores, ao buscar uma visão mais crítica para suas análises sobre o mundo social (THIRY-CHERQUES, 2006). Foi influenciado pelo sociólogo Émile Durkheim, quanto às ideias por ele defendidas sobre *habitus* e sobre os fundamentos de uma sociologia das formas simbólicas (BOURDIEU, 2004a, 2007).

Bourdieu (2001, 2004b) não concebe o mundo social de modo classificatório, pois de acordo com sua perspectiva, ao utilizar quaisquer formas de tipologia, aqueles objetos ou fenômenos que não se enquadram em uma categoria ou outra, são subjugados da análise, o que distancia o fato social da sua própria realidade. Além do mais, o posicionamento crítico e a tradição da ciência em conduzir análises muitas vezes reducionistas da realidade, fizeram com que Bourdieu buscasse uma nova forma de interpretar o mundo social.

[...] Bourdieu rejeita a ideia de que o fenômeno social é unicamente produto das ações individuais, e que a lógica dessas ações deve ser procurada na racionalidade dos atores. Ele pensa que a formação das ideias é tributária das suas condições de produção. Que os atos e os pensamentos dos agentes se dão sob “constrangimentos estruturais”. Por isso insiste que, na pesquisa, se mantenha uma “vigilância epistemológica”: o cuidado permanente com as condições e os limites da validade de técnicas e conceitos (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 30).

A crítica que este autor faz refere-se ao caráter mecânico da análise. Para ele, muitos pesquisadores e estudiosos de diversas áreas buscam explicações para certos fenômenos, apenas na leitura de textos, sem considerar os elementos presentes no contexto em que o objeto se insere.

Outro problema que Bourdieu (2004b) aponta é o que ele denomina de “erro do curto-circuito”. Ou seja, mesmo quando se busca uma análise contextualizada de determinado texto, esta não deve ser feita de maneira direta, sem considerar os elementos envolvidos na ligação entre o texto e o contexto. É exatamente para desmantelar esse tipo de incoerência, que Bourdieu explica que nesse universo intermediário entre o texto e o contexto deve ser compreendido também o campo literário, artístico, jurídico, científico, etc. Nas suas palavras,

[...] é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os ou-

tros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004b, p. 20).

A teoria geral dos campos revela o quanto as relações sociais estão imbricadas e que, para melhor analisar um determinado campo, é fundamental identificar como este se constitui e com que outros campos promovem interações.

Um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. O campo é relativamente autônomo em relação ao mundo social, “[...] tem sua própria lei, seu próprio *nomos*, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento. É um universo no qual operam critérios de avaliação que lhe são próprios e que não teriam validade no microcosmo vizinho” (BOURDIEU, 2011, p. 195).

Quanto mais sólido for determinado campo, mais ele se torna autônomo e exclui aqueles que não se encaixam na sua estrutura. Trata-se de uma imposição tácita, própria de cada campo. Contudo, as relações no interior do campo e entre os campos, faz surgir a figura dos dominantes e dominados. De acordo com Garcia (1996), a posição que cada agente terá num campo é resultado do capital que detém, da posição que conquistou no campo e da posição que possui em relação aos demais campos.

Nesse sentido, Bourdieu (2011, p. 201) afirma:

Um campo é um campo de forças, é um campo de lutas para transformar as relações de forças. Em um campo como o campo político ou o campo religioso, ou qualquer outro campo, as condutas dos agentes são determinadas por sua posição na estrutura da relação de forças característica desse campo no momento considerado.

De certo, os campos sofrem influências que são internas ao próprio campo ou externas, como as demandas político-econômicas, ou o que Bourdieu chama de campo de poder. O campo científico, como um mundo social, possui suas características, necessidades e lutas, que o tornam de certo modo independente do macrocosmo social. Contudo, Bourdieu (2004b, 2011) destaca que quanto mais autônomo for o campo científico, mais ele conseguirá refratar as pressões externas, a ponto de não exercerem influência significativa no campo.

Com base na obra de Bourdieu (1983, 2004b, 2008), entende-se por campo científico um espaço de forças que produz e supõe um interesse desinteressado (científico) em nome das demandas sociais, e que, ao mesmo tempo, é carregado de disputas e lutas quando outros campos produzem e exigem determinado tipo de interesse.

Para o autor, o jogo presente no campo científico representa uma luta concorrencial. Uma luta em nome da autoridade científica, que compreende tanto a capacidade técnica quanto o poder social e do monopólio pela competência científica, “[...] compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente **(isto é, de maneira autorizada e com autoridade)**, que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 1, grifo do autor).

O interesse científico e a autoridade científica, mencionados pelo autor, não dizem respeito à vaidade acadêmica, à busca de prestígio por parte dos intelectuais. Entretanto, intentaria em um erro, segundo Bourdieu (1983, 2008), ignorar a dimensão política, na luta pela dominação do campo científico. A própria disputa por epistemologias, métodos e estratégias, já demonstra a posição indissociável entre os conflitos políticos e científicos.

Com base em Bourdieu (1983) e imanente a essa perspectiva, a concepção de autoridade científica adotada para a análise do campo da pós-graduação em educação, pode ser compreendida pela representação de dois tipos de produtos: i) produto social, que se refere à reputação, prestígio, autoridade e competência e; ii) produto técnico, que se refere à produção intelectual diversificada. Este último, por sua vez, tem maior proximidade com os preceitos da performatividade, tal como destaca Ball (2010b), quando a prática da pesquisa é adotada de maneira estrita, ou seja, apenas para cumprir metas pré-estabelecidas.

A luta pela autoridade científica é alimentada pelas relações de força e de dominação, que são representadas por seus agentes, ou no caso do campo científico, pelos intelectuais. A posição que cada agente ocupa dentro do campo determina o seu papel na estrutura desse campo. De acordo com Garcia (1996), em um dado momento este agente pode ser dominante e em outro, pode ser dominado. Isso está de acordo com outro elemento do campo, que Bourdieu (2004b, 2011) denomina de capital. No campo científico, os agentes que possuem mais capital científico ganham maior evidência dentro do campo. Em contrapartida, os que detêm um menor capital científico sofrem mais com as pressões dentro e fora desse campo.

A definição escolhida para o termo capital científico, a partir da leitura das obras de Bourdieu (1983, 1996, 2001, 2008, 2011) diz respeito à quantidade simbólica de autoridade ou competência científica, tanto no nível técnico quanto no nível social, que cada agente (intelectual) do campo científico possui. O acúmulo de capital científico irá influenciar na autonomia do campo em relação a outros campos de poder, como o político e o econômico, tão bem representados pela atual centralidade das políticas neoliberais.

As disputas travadas no campo científico buscam delimitar a relação do-

minante/dominado para garantir que os dominantes detenham o monopólio do campo a partir do que contribuíram para a ciência, ou melhor, a partir do capital científico acumulado que pode ser representado pela competência científica ou pela autoridade científica. A vicissitude temida é quando este capital instiga comportamentos ligados ao anti-intelectualismo⁴.

O capital científico enquanto um tipo de capital simbólico (LAHIRE, 2002; BOURDIEU, 2011; RODRIGUES, 2011) sugere duas facetas distintas: os capitalistas cientistas (assim chamados por Bourdieu) e os capitalistas comuns (de ordem econômica) que possuem comportamentos distintos. No campo científico, os capitalistas devem apresentar um interesse desinteressado, livre do aspecto econômico. Mas as manifestações em qualquer campo, e no científico não seria diferente, também podem ser contraditórias.

Quando o intelectual toma a prática da ciência com atitudes equivocadas ou mesmo antiéticas, como plágio, roubo de ideias ou discussões em torno de prioridades de pesquisa, Bourdieu (2004b, p. 31) afirma que nesse caso, o capitalista cientista e o capitalista comum se igualam, pois perdem a noção “hagiográfica e idealizada” da ciência.

Com relação à disputa pela conquista ou domínio de um ou outro capital, o autor deixa claro que no campo científico também há conflitos de poder estimulados pela posição que cada agente ocupa dentro do campo, em função do capital que possui. O enfrentamento às forças presentes no campo, que se configuram nessa relação entre dominante/dominado, em função dos conflitos de poder, devem ser analisadas a partir da noção de *habitus* (BOURDIEU, 2004b).

Conforme Rodrigues (2011, p. 7), o conceito de *habitus* concebido por Bourdieu “[...] é o mundo social no indivíduo que faz com que as maneiras com que o indivíduo ordena e percebe o mundo social se apoiem sobre esta incorporação primeira”. O *habitus* de cada indivíduo é formado a partir das ações ou determinações sociais e às práticas do próprio indivíduo, que são construídas desde a primeira infância (GARCIA, 1996). Exemplificando, o *habitus* do filho de um nobre é completamente diferente do *habitus* do filho de um operário.

O *habitus* pode ser compreendido como o conjunto de visões de mundo que definem o comportamento humano. Nesse sentido, a escola contribui para consolidar a estrutura desse *habitus*. Da mesma maneira que cada campo desenvolve seu próprio *habitus* e normatiza o *habitus* de seus agentes (BOURDIEU,

4 Bourdieu (2001) utiliza esse termo para explicar que a ação política dos intelectuais deve estar voltada à reflexividade crítica sobre os problemas sociais e não apenas em acumular um capital que favoreça a reclusão do pesquisador que denota a vaidade intelectual.

2007, 2012; GARCIA, 1996; LAHIRE, 2002). Apenas aqueles que conseguirem incorporar o *habitus* do campo têm condições de entrar no jogo e assumir suas lutas e ideais. O sentido de jogo tratado por Bourdieu refere-se às relações sociais entre os agentes.

O *habitus* científico direciona as posições dos dominantes (aqueles que ocupam as posições mais altas no campo científico, em razão do capital acumulado e do seu comportamento) e dos pretendentes ou novatos, que possuem um capital científico condizente com os recursos científicos que conseguem acumular e das ações e estratégias que apreendem no campo (BOURDIEU, 1983, 2007).

Sobre o conceito de *habitus* científico, Bourdieu (2007, p. 23) defende que “[...] é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada”.

Portanto, o *habitus* científico pode ser compreendido como o *modus operandi* do reconhecimento, percepção e ações, que passam a orientar a prática e o comportamento dos intelectuais do campo científico. Apoiados na obra de Bourdieu, mantemos a crença de que o mundo intelectual deve ater-se fielmente à crítica contra todos os abusos de autoridade científica, por influência de outros campos de poder.

A pós-graduação em educação: um campo de lutas e disputas

De acordo com a CAPES⁵, o campo científico da pós-graduação é formado por três colégios e nove grandes áreas, distribuídos da seguinte forma: i) colégio de ciência da vida (ciências agrárias, ciências biológicas e ciências da saúde); ii) colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar (ciências exatas e da terra, engenharias e multidisciplinar) e; iii) colégio de humanidades (ciências humanas, ciências sociais aplicadas e linguística, letras e artes). As grandes áreas ainda se subdividem em quarenta e nove áreas, o que demonstra a diversidade do campo científico.

A pesquisa em tela não analisa o campo científico em sua totalidade, ou seja, não contempla todas as áreas. Em razão disso, a área de educação pode ser entendida como um subcampo, conforme sugere Bourdieu (2004b, p. 20), mas

5 Informações obtidas no site institucional da Capes: www.capes.gov.br. Acesso em: 29 abr. 2017.

que, ao mesmo tempo pode ser considerada um microcosmo, dotada de leis próprias, “[...] jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada”. Nesse sentido, a análise da área de educação enquanto campo científico perpassa pela compreensão da política norteadora da pós-graduação, enquanto um campo de forças e que sofre influência de outros campos de poder.

A pós-graduação em educação teve uma participação ímpar na consolidação do nível *stricto sensu*. A preocupação da CAPES em instituir uma política voltada à pesquisa, num momento em que as contribuições da universidade para o desenvolvimento econômico e social ainda eram incipientes (FERRARO, 2005; BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015), levou ao incentivo para a criação de associações de pesquisa, que envolvessem professores, gestores e pesquisadores. Nasce então a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criada no ano de 1978.

Fazendo um adendo a esse evento, no momento da criação da ANPED, Ristoff e Bianchetti (2012) explicam que o nome da associação surgiu primeiramente como de ‘pós-graduação’. A palavra ‘pesquisa’ foi introduzida apenas quatro anos mais tarde. Tal fato alerta para uma contradição histórica no Brasil, que é o advento da pós-graduação, antes da prática da pesquisa, e que se deu na maioria das áreas e com grande força na área de educação. Esse fenômeno, também questionado anteriormente por Gatti (2001) e Chauí (2003), resulta num vínculo excessivo e quase exclusivo entre pesquisa e pós-graduação.

Os esforços da CAPES em induzir a criação de associações de áreas, como o caso da ANPED, marca um momento de debates por parte da primeira diretoria da entidade, no mandato de 1978-1982. Sobre a inflexão ou contradição do caráter da ANPED, Bianchetti, Valle e Pereira (2015) esclarecem que predominava um apelo mais científico do que de classe. O fato é que a associação lida com uma tensão permanente entre o aspecto científico e o político.

Em linhas gerais, a ANPED concentra dois tipos de demandas que são a pós-graduação e a pesquisa, presentes não somente no seu nome, como também no estatuto, segundo explica Ferraro (2005). Tal fato concebe à ANPED a responsabilidade pela consolidação da pós-graduação, contribuindo para a disseminação do conhecimento na área da educação e, um papel voltado às questões políticas, que permitem à ANPED contribuir no campo político quanto à formulação ou reformulação das políticas educacionais.

Desse modo, a área de educação tem um papel fundamental tanto na disseminação do conhecimento científico, quanto no enfrentamento dos problemas

sociais, uma vez que as pesquisas que desenvolve, tem um impacto em todas as áreas. Contudo, a autonomia que o campo científico da educação possui é relativa (o que ocorre também com todas as demais áreas), uma vez que seus agentes enfrentam forças e pressões internas e externas ao campo (BOURDIEU, 2004b), sendo que as pressões externas são definidas especialmente pela política de avaliação da pós-graduação. Para Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 30),

[...] o campo científico é o lugar por excelência de uma luta de concorrência no qual está em disputa o monopólio da autoridade científica, definida tanto como competência quanto como poder social. Parece-nos que, para além do *workingconsensus*, trata-se de lutas pela manipulação legítima dos bens eruditos, pois mesmo a ciência dita “pura” está situada em um determinado campo social no qual as escolhas científicas são também estratégias políticas que visam à melhoria da posição dentro e fora dessa área.

Para explicar o que tem provocado a mudança no seio da universidade e, conseqüentemente redefinido o papel dos intelectuais, os autores supracitados elencam três eixos responsáveis pela reconfiguração das políticas educacionais: i) recuo do papel do Estado, com redução de investimentos nas políticas públicas; ii) ampliação dos espaços privados em detrimento da esfera pública e; iii) produção voltada à economia como parte do processo de globalização.

A mudança estrutural do Estado, aliado à racionalização do mercado, pode promover um efeito preocupante na dinâmica de atuação do campo científico, uma vez que seus agentes acabam sendo submetidos a uma cultura voltada à performatividade, que se origina de um currículo neoliberal global (MOREIRA, 2009; BALL, 2010a, 2014). A exigência de um capital científico performativo (BALL, 2010a, 2014) no campo científico da área de educação, interfere no posicionamento e reflexão dos intelectuais em relação às práticas sociais (BOURDIEU, 2012; GARCIA, 1996).

As diretrizes, ações e objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de todas as áreas, são definidos pela política de avaliação protagonizada pela CAPES, contudo, muitos de seus critérios têm reforçado a necessidade de uma formação respaldada na pesquisa, que trilhe, em boa medida, os pressupostos da cultura performativa. Isso acaba promovendo uma disputa entre os programas e os pares, o que intensifica os conflitos de poder dentro do campo.

Isso evidencia a importância da autonomia do campo para a prática científica ligada à libertação. Sobre esse aspecto, Bourdieu (2004b, p. 32) ressalta:

Quanto mais um campo é heterônomo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não científicas nas lutas científicas. Ao contrário, quanto mais um campo é autônomo e próximo de uma concorrência pura e perfeita, mais a censura é puramente científica e exclui a intervenção de forças puramente sociais (argumento de autoridade, sanções de carreira etc.) [...].

Entretanto, a intervenção do campo político representada pela política de avaliação da CAPES, acaba alterando a luta científica da área de educação, ampliando a reprodução de dominação em relação ao campo de poder, especialmente o político e o econômico, por força das ações neoliberais do mercado. Nesse sentido, cabe pensar a área de educação no campo científico, com uma função que vai além das delimitações da política de pós-graduação, pois a pesquisa educacional tem a missão de responder a uma diversidade de questões e problemas sociais, conforme explica Warde (1990, p. 74):

[...] E esse tempo de aprendizado leva a crer que é boa política admitirmos que há tipos muito diferenciados de demandas e necessidades a serem atendidas na área da educação, que não podem e nem devem ser enquadradas numa forma única de mestrado e de doutorado. Da mesma forma, é boa política admitirmos que nem todos os programas têm estruturalmente as mesmas condições de responder a determinadas demandas; que cada programa não tem obrigação de responder a todas as demandas; que um mesmo programa pode construir um projeto que comporte níveis, tipos e momentos de atendimento a demandas diferenciadas, cuja elaboração só pode ser feita pelo próprio programa e cujo fórum de discussão deva ser a Universidade.

Dada à magnitude da área de educação, torna-se um grande desafio à própria política de avaliação, tecer uma análise minuciosa e cuidadosa sobre os critérios qualitativos da produção científica, e não apenas quantitativos, às peculiaridades e às diferenças regionais, à questão do tempo para avaliação dos programas e do próprio tempo de maturação das pesquisas, e, sobretudo, quanto ao alcance dessas pesquisas associadas à própria prática, que muitas vezes torna-se alijada ao trabalho do pesquisador (SEVERINO, 2011; BRAGA, 2012).

Pesquisa e produtividade: dilemas e contradições para a atuação do doutor em educação

O *corpus* do presente estudo se constitui de discentes e docentes dos programas de doutorado em educação da Região Centro-Oeste do país. A análise dos dados se baseou na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2016), e a compreensão entre a relação do discurso e o contexto foi possibilitada por meio de documentos, entrevistas e questionários. Ao todo, foram 261 questionários respondidos pelos discentes e 63 pelos docentes. As entrevistas foram realizadas com 8 discentes e 8 docentes, em 4 programas de doutorado de categorias administrativas distintas, ou seja, programas que pertenciam tanto a Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, quanto privadas. Para facilitar a interpretação e codificação dos dados, foi utilizado o *software* alemão Maxqda (2018). Os códigos principais que foram gerados com o auxílio dessa ferramenta, foram: i) campo científico e doutorado em educação; ii) o capital do doutor em educação e; iii) formação do doutor em educação.

Em geral, a análise da prática discursiva apontou que os agentes do campo se mostraram preocupados com o modo como o doutorado tem sido conduzido, cada vez mais voltado a atender demandas produtivistas e distante da prática social da pesquisa.

No momento, a gente precisaria de uma outra lógica social pra pós-graduação, que geraria uma nova lógica de avaliação, lógica de cobrança, de estruturação dos programas e aí, talvez, a gente teria uma outra lógica de formação de doutores. No momento eu vejo isso só como resistência individuais e pontuais. Se a intenção é formar intelectual, se o Estado brasileiro tem a intenção de formar intelectuais que pensam a educação e as contradições, precisaria reformar, vamos chamar assim, né? Ou revolucionar o processo social como um todo. E aí a gente muda a visão de universidade, que por sua vez, muda a visão de formação de intelectuais (IES privadaB discente2).

A reflexão deste discente remonta à questão da formação e à necessidade de um repensar das práticas curriculares dos programas e das diretrizes da avaliação, no que tange aos cursos de doutorado. O discurso dos agentes do campo revelou que não é possível pensar em ‘formação’ desvinculada da ‘formação intelectual’, e que, em razão disso, formar um pesquisador torna-se uma tarefa cada vez mais complexa, dada, entre outros aspectos, à grande demanda de atividades para realizar o curso, aliada às exigências da política de avaliação.

Os discentes mantiveram uma visão crítica quanto à formação do intelectual em educação, pois a maioria afirmou não acreditar que os programas estejam formando intelectuais, apesar de reconhecerem que um curso no nível de doutorado contribui para aumentar o conhecimento, especialmente em relação à prática da pesquisa. Esse argumento se ancora na contradição que existe entre desenvolver uma boa tese e o quanto esta irá impactar na sociedade, uma vez que falta tempo e incentivo para realizar uma pesquisa com maturidade suficiente para intervir no mundo social.

Bom, eu acredito que não. Eu sou professora da Universidade Federal, eu acredito assim, que não assim... eu acredito que pode estar formando intelectuais né!? Mas o que acontece hoje é que essa política da Capes de prazos e de números, ela mascara a qualidade dos trabalhos e privilegia a quantidade em determinadas pontuações em termos de publicações, mas que nem sempre estão sintonizados com a qualidade, com profundidade para discussão e sobretudo com a originalidade de uma tese (IES públicaB discente2).

Com relação à influência da política da CAPES na formação e atuação do intelectual da área, os discentes destacaram que é premente discutir os critérios da avaliação para minimizar os impactos negativos na formação dos doutores, para que haja uma atuação engajada na sociedade, a começar por estreitar as relações entre os níveis *stricto sensu* e Educação Básica, conforme sugere o discurso abaixo:

Esse intelectual que a pós-graduação diz formar, ele sai da pós mas ele vai pra onde? Esse trabalho não tem um impacto na educação básica? Porque a gente não pode pensar a pós-graduação só no número de produção e de pesquisa para ficar ali na pós-graduação! Isso tem, em algum momento, que atingir a educação básica! (IES privadaA discente2).

O que a prática discursiva nos mostra é que esse intelectual precisa adquirir capital científico suficiente para se posicionar no campo, para travar as lutas dentro e fora dele, em nome da dominação científica e de uma postura em que a vaidade acadêmica dê lugar ao que Bourdieu (2011) chama de capitalista cientista, ou seja, adotar um comportamento livre das forças econômicas e políticas que distorcem o papel do intelectual.

Mas, para isso, é necessário que os programas reflitam sobre o tipo de formação que estão priorizando, uma vez que o discurso dos doutorandos apontou que nem sempre o que está no texto das propostas dos programas é possível de

se realizar, dado ao enfoque mais produtivista e quantitativo dos critérios de avaliação. Ao definirem tanto a proposta quanto a estrutura dos cursos de mestrado e doutorado, os programas devem fazê-los alinhados às diretrizes dessa política (BRASIL, 2010, 2016).

Sobre a formação do intelectual, o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (BRASIL, 2010) destaca que todas as áreas devem ser acionadas periodicamente para discutirem que tipo de intelectual, pesquisador, técnico e cientista as universidades estão formando. Quanto à proposta dos programas investigados, as informações levantadas mostraram que a pós-graduação em educação da Região Centro-Oeste tem a preocupação em formar intelectuais que saibam atuar em diferentes frentes sociais. Contudo, as contradições sobre essa formação persistem.

Para os docentes, a formação dos doutores fundamentada na perspectiva intelectual (BOURDIEU, 2001) é influenciada pela atual lógica da pós-graduação, que alia o apressamento dos cursos de doutorado com uma grande demanda por produtividade, o que resulta, muitas vezes, numa imaturidade na formação desse egresso, enquanto pesquisador. Há uma preocupação entre os docentes sobre que tipo de intelectual está sendo formado e quanto ele realmente contribui para o desenvolvimento social, conforme mostra a fala abaixo:

Que tipo de intelectuais que a pós-graduação em educação está formando? Eu espero que seja intelectuais críticos, ativos, dinâmicos no processo de refletir sobre a sociedade, sobre o conhecimento, de modo a pensar em saídas para os problemas que a sociedade atual está enfrentando (IES públicaB, professor D1).

O discurso de alguns docentes mostrou-se ainda mais ressentido quando questionados se o doutorado em educação está cumprindo essa missão.

Então eu não acho que a gente esteja formando bons intelectuais na universidade, nos programas! Nós estamos formando doutores, conhecedores, alguns bons conhecedores, entendeu? Mas se você perguntar para ele se entendeu, sobre a ideia de mundo que ele tem, sobre a ideologia que ele tem, sobre como ele pensa determinadas questões sociais, como ele pensa determinados problemas cruciais existentes, ele não sabe se pronunciar sobre isso! Ele não é um intelectual! (IES privadaA professor D1, grifo nosso).

Para a maioria dos docentes, apesar de haver uma expectativa dos programas em formar intelectuais, é necessário que o próprio aluno se dedique mais

à prática engajada da pesquisa. Porém, os dados evidenciaram que nem sempre isso é possível, dado ao perfil desse discente⁶ e à própria estrutura dos cursos que concentram um grande número de disciplinas e atividades, além da tese e das exigências de publicação (MOREIRA, 2009; PESSANHA, 2005; SAVIANI, 2007).

Os agentes do campo reforçam que a formação no nível de doutorado deve privilegiar a constituição de um pesquisador socialmente engajado, capaz de produzir uma pesquisa crítica e reflexiva para responder aos diversos problemas sociais.

[...] nós somos formadores de opinião. E como formadores de opinião, nós temos que nos engajar em todos os lugares! Todos os lugares... é preciso que o intelectual tem um compromisso com o outro. **Não é um intelectual encastelado dentro da universidade, sentado à sua mesa e pesquisando só o que lhe convém, né!? Mas que ele possa transformar isso em ações práticas, que ele possa contribuir com a sociedade** (IES públicaA discente 2, grifo nosso).

Contudo, a pressão pelo cumprimento dos critérios da avaliação acaba se sobrepondo à vontade dos agentes quanto ao que pesquisar e em que espaços disseminar os resultados do seu trabalho. No caso dos discentes, muitos questionam se a preocupação da pós-graduação é com o aluno e sua formação ou com o cumprimento dos critérios da CAPES, já que o quantitativo se sobrepõe ao qualitativo e aos aspectos sociais. A tabela a seguir, permite visualizar como os discentes percebem o transcurso da sua formação, quanto ao que é mais priorizado.

Os discentes julgaram cada afirmativa de acordo com o grau de importância, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior é a prioridade e, quanto mais próximo de 9, menor é a prioridade. Os dados revelam que a formação dos doutores está ancorada na performatividade como tecnologia de regulação e em produtos que são passíveis ao ranqueamento.

6 Os dados extraídos do questionário, no que se refere ao tempo que os discentes dispõem para se dedicar ao curso, ressaltam que a maioria possui uma jornada de trabalho incompatível com as exigências requeridas para fazer um doutorado, uma vez que apresentam uma carga horária de 40 horas semanais ou mais. Do total de respondentes, apenas 7 disseram que não estão trabalhando, sendo que, deste número, apenas 2 afirmaram receber bolsa de estudos para dedicação exclusiva ao curso. Os demais, ou estão desempregados ou aposentados.

Tabela 9.01: O que é mais priorizado quanto à formação do doutor?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Publicações em conjunto com o orientador ou demais docentes	45,7%	7%	7,4%	4,1%	5,8%	1,2%	5,4%	4,1%	19,3%	243
Participação/Coordenação de eventos	14,4%	14%	11,5%	9,9%	14,8%	9,5%	10,3%	9,5%	6,2%	243
Ter um bom desempenho nas disciplinas	23,9%	14,9%	11,9%	7,4%	9,9%	7,4%	11,1%	6,2%	7,4%	243
Realizar atividade de imersão social/extensão	12,8%	9,9%	11,1%	12,4%	14,4%	9,1%	7,8%	7,8%	14,8%	243
Produzir uma boa tese	51,0%	7,4%	5,4%	3,7%	4,9%	3,3%	4,5%	5,4%	14,4%	243
Não ultrapassar o prazo de duração total do doutorado	44,0%	11,1%	4,5%	2,8%	4,5%	4,9%	2,5%	4,9%	21%	243
Exercer atividades de monitoria	8,6%	8,2%	12,4%	15,2%	11,1%	8,2%	11,1%	11,5%	13,6%	243
Buscar inserção internacional em outros programas	12,4%	15,6%	10,3%	11,5%	14,4%	6,6%	8,2%	9,5%	11,5%	243
Participar de grupos de pesquisa	37,7%	9,5%	9,5%	3,7%	8,6%	2,9%	6,2%	10,3%	11,5%	243
Total Responded to this question (243)									93,1%	
Total who skipped this question (18)									6,9%	

Fonte: Extraído do questionário aplicado aos discentes e elaborado pela autora (2018).

Nesse caso, os discentes destacaram ‘produzir uma boa tese’ com 51% e ‘publicações em conjunto com o orientador ou demais docentes’ com 45,7%. Tais atividades respondem à demanda produtivista da avaliação e entram em conflito com outra questão que consideram ser prioridade no doutorado, que diz respeito ao cumprimento do prazo de conclusão do curso (44%). No entanto, a falta de tempo, tanto para executar tais atividades quanto para a maturação das pesquisas que desenvolvem, é um problema real, mas não está contemplado no relatório de avaliação (BRASIL, 2017).

Por um lado, o modo como a política de avaliação se apresenta, incentiva a pesquisa e sua divulgação. Mas por outro, coloca o campo científico em edu-

cação em uma luta constante para o cumprimento de metas. Para os agentes do campo, a (in)coerência dos documentos norteadores da avaliação está alinhada com a lógica neoliberal.

Para que haja uma mudança quanto à lógica na formação dos intelectuais é necessário que os agentes do campo se apoderem de capital científico suficiente para terem autonomia dentro do campo e intervirem no mundo político, mas, como afirma Bourdieu (2001), sem se converterem a ele. No momento, a prática discursiva evidencia que os agentes do campo ainda sofrem muita influência das forças de poder, especialmente do campo político, via política de avaliação. Isso induz à conduta do intelectual mais próximo do que Bourdieu (2001, 2004b) chama de capitalista comum, cujas prioridades esbarram no aspecto de ordem mais econômica e produtivista, do que no comportamento do capitalista cientista, em que o interesse pela pesquisa é livre do aspecto econômico e tem a missão social como grande objetivo.

É claro que não se nega a importância da formação no nível de doutorado para o País, nas mais diversas áreas. Mas é preciso resgatar a identidade da universidade enquanto ente social (CHAUÍ, 2003), para que esta não seja mais um símbolo da fragmentação de mercado, em que a qualificação de mão de obra limita a atuação crítica dos seus doutores.

Diante do exposto, salientamos que a formação dos doutores em educação é fundamentalmente importante para o desenvolvimento dos indivíduos. Os agentes do campo também buscam ser reconhecidos enquanto doutores, uma vez que alguns entrevistados destacaram que a área, por vezes é acusada de não ter um objeto de estudo próprio. Isso talvez se explique pela grandeza da área e pelo número de desafios que o campo educacional ainda precisa enfrentar.

Algumas considerações

A episteme de Bourdieu sobre o conceito de campo, capital e *habitus*, é um convite para a discussão sobre políticas públicas educacionais, além de ter se revelado como o fio condutor entre a teoria e a empiria dando forma e sentido ao discurso.

A prática discursiva revelou que a política de avaliação interfere no tipo de capital acumulado pelos agentes do campo, uma vez que este se relaciona, principalmente, à autoridade científica de caráter técnico, em que predomina o número de produção acadêmica. Quanto à centralidade da pesquisa na pós-graduação, os agentes pontuaram a necessidade imediata de rever os critérios

de avaliação, de modo que passem a incorporar critérios mais qualitativos que sejam capazes de analisar o impacto social das pesquisas.

Destaca-se ainda que o alcance da pesquisa no âmbito social depende do modo como a política de avaliação é traduzida pelos agentes. No momento, o que percebemos é que os desafios que os agentes enfrentam para se posicionar no campo, ainda não lhes permitem conquistar a autonomia necessária para tomar como prática uma postura intelectual engajada.

Por essa razão, os agentes sentem-se cada vez mais pressionados pelas exigências da política de avaliação, pois encontram dificuldades para produzir e publicar em espaços elitizados, já que muitos estão em desvantagem na luta concorrencial dentro do campo. O discurso apontou também que a política de avaliação é permeada pela ideologia da meritocracia e pelo culto à performatividade. Tal situação pode ampliar as lutas e disputas dentro do campo e promover um clima de rivalidade dentro dos programas.

Nesse sentido, repensar a lógica atual da avaliação do nível *stricto sensu* implica adotar uma nova conduta na formação dos doutores da área, de modo que não se valorize estritamente a pesquisa em sobreposição a sua disseminação em outros níveis de ensino e na sociedade em geral. A atuação de intelectuais socialmente engajados perpassa pela condução de políticas que viabilizem a relação pesquisa e prática e potencializem a atuação desses agentes, respeitando as vicissitudes e as particularidades presentes no campo científico de educação.

Referências

BALL, Stephen. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do currículo*, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010a. Disponível em: file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/9108-11201-2-PB%20(1).pdf. Acesso em: 28 maio 2017.

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 28 maio 2017.

BALL, Stephen. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da Capes e desafios às associações científicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, Pierre. O Campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p. 1-32.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos 2*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica: Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia do campo científico*. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Unesp, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6274>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRAGA, Isabela Cristina Marins. *A política de Avaliação da pós-graduação: contradições diante da aprendizagem e cidadania docente*. 2012. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. v. 01, dez./2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área 2016*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 28 maio 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de Avaliação Quadrienal 2013-2016*. 2017. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em: 7 abr. 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/414.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18, p. 108-154, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. 2. ed. Brasília: UnB, 2016.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. Escola Superior de Tecnologia, São Leopoldo, RS. *Revista Brasileira de Educação*. n. 30, p. 47-69, set/out/nov/dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a05n30.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2011.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou Prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

PESSANHA, Eurize Caldas. Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste – Tendências e perspectivas. *Série-Estudos – periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 20, p. 13-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/422/0>. Acesso em: 8 jul. 2016.

RISTOFF, Dilvo I.; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a10v17n3.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

RODRIGUES, Kadma Marques. O sociólogo e o historiador. *Revista Ensaios: "Extensões: Dossiê Pierre Bourdieu"*, n. 5, v. 2, p. 3-10, 2011. Disponível em: www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ensaios/article/.../730/587. Acesso em: 15 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em Educação: significado e perspectivas. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116806011.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises*. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 49-72.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*, Rio de Janeiro, n. 40, v. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 73, p. 67-75, maio 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1098/1103>. Acesso em: 21 abr. 2017.

CAPÍTULO X

A organização do Estado e a desigualdade no financiamento da educação brasileira

Andreia Couto Ribeiro

Célio da Cunha

Introdução

O debate sobre a organização do Estado federativo e seu impacto na oferta educacional acontece no processo evolutivo da luta pela garantia de uma educação de qualidade em nosso país. Fernando Abrucio, Jamil Cury, Romualdo Portela de Oliveira, Paulo Sena Martins, são alguns pensadores que se destacam atualmente nessa discussão que envolve a arquitetura e o papel da União, estados e municípios, no uso eficiente e eficaz de recursos para a oferta de serviços públicos.

Investigar a questão do federalismo permite entender os aspectos que envolvem a governança educacional, a transparência, a participação social, o monitoramento e a prestação de contas dos recursos, sendo fundamental para conhecer os caminhos traçados e possíveis para que a oferta educativa não seja tão desigual em nossa sociedade.

Nesse contexto de estudo da desigualdade no financiamento da educação no Brasil, alguns temas têm seu destaque, como a organização da federação, a repartição do poder, a estratégia da descentralização, e seu reflexo na organização da rede de ensino, e na divisão de recursos para o atendimento escolar.

Ao longo deste capítulo são exibidos argumentos que a organização federativa do país parece contribuir para manter uma diferença acentuada na

distribuição das receitas, na diversidade das políticas públicas e nos meios de atendimento do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros.

Para desenvolver a ideia, em um primeiro momento, o texto traz conceitos, história e características estruturantes da organização do federalismo; em seguida, oferece uma análise de suas marcas na educação e as mudanças no atendimento escolar. Finalizando, apresentam-se alguns desafios que envolvem questões federativas e como podem contribuir para propostas de distribuição mais equitativa de recursos e possíveis implicações para as desigualdades educacionais.

A organização dos Estados federativos, a repartição do poder e a desigualdade

O Federalismo é a união de diversas unidades de um país para formar uma nação, cada uma conservando sua independência para decisões e definições de políticas públicas em relação ao governo central. Abrucio (2010) destaca que a Federação é uma forma de organizar o Estado, que impacta na forma de atendimento do cidadão pelo governo.

A ideia de federalismo deriva da etimologia do vocábulo do latim *foederatio*, de *foedus*, que significa pacto, aliança, expressa uma forma de associação, de acordo entre as partes, um modelo contratual para organização do território de um país. O pacto no arranjo territorial de um Estado objetiva combinar os princípios da autonomia e interdependência, organizando as repartições das competências e poderes entre níveis de governo (ABRUCIO; FRANCEZE, 2007).

Para Hesse (1998), o federalismo deve ser entendido como um princípio político fundamental, criado constitucionalmente, com o objetivo de unificar políticas diferenciadas, com os mesmos direitos, em um conjunto de regras comuns, unidas para colaboração entre o Governo central e Estados-membros.

A partir desse entendimento, a Constituição do país define os delineamentos básicos da organização federal, demarcando as competências entre Governo central e Estados-membros, a forma de participação dentro do funcionamento do aparelho institucional, e a autonomia político-administrativa. Para Bonavides (1998), a hegemonia do Estado Federal sobre os estados federados é imposta através de regras limitativas do ordenamento político, composta por princípios fundamentais, pela adoção de um sistema de competências repartido entre os mesmos.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ga-

rante os direitos federativos em seus três primeiros artigos, pelos princípios e poderes do povo para a República Federativa do Brasil, e pelos objetivos fundados em liberdade, justiça, desenvolvimento e combate à desigualdade. A Carta Magna traz elementos orgânicos para regulamentar a estrutura do Estado e do poder, concentrados nos Títulos III - Da organização do Estado, IV - Da organização dos poderes, V - Da defesa do Estado e das instituições democráticas, e VI - Da tributação e do orçamento. Nos termos do artigo 18, a autonomia e a repartição de poderes entre o governo central e os entes subnacionais encontram-se delineados:

Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

De acordo com Burgess (1993), a escolha pelo Federalismo como forma de Estado ocorre devido à existência de desigualdades e diversidades que dividem a nação, sejam territoriais, linguísticas, étnicas, socioeconômicas, culturais e políticas, e a necessidade de manter a estabilidade considerando essas heterogeneidades. Essa é uma característica que explica a escolha por essa ideologia política em países como o Brasil, com amplitude territorial, cultural, desigualdades sociais e econômicas marcantes e grande potencial econômico.

Essa especificidade de heterogeneidade que caracteriza o federalismo se contrapõe ao princípio constitucional de igualdade, pressuposto para o direito à educação. Essa contradição é particularmente importante para o estudo sobre financiamento público na Educação Básica brasileira, pois se a condição federalista pressupõe a desigualdade, o que fazer se o país almeja alcançar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme premissa do artigo 206 da Constituição Federal: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

A Constituição brasileira de 1988 procurou avançar na direção de um federalismo centrífugo⁷, inovando com três esferas de poder: federal, estadual e municipal, contudo se manteve extremamente centralizado, com a maior parte dos poderes regulatórios e arrecadatários mantidos pela União. O modelo procurou estabelecer a descentralização das políticas públicas, com transferência

7 Rammê (2015) descreve o federalismo centrífugo, onde há uma tendência de preservar e fortalecer o poder local, em detrimento ao poder central.

de encargos aos estados e municípios e compartilhamento das receitas tributárias, e devia combater formas de centralizar competências, recursos, poderes ou padronizar entendimentos direcionados aos órgãos subnacionais.

No entanto, o cenário atual demonstra um forte desequilíbrio entre a geração de receitas e de repartição de responsabilidades na esfera administrativa dos estados e municípios. Reverbel (2012) observa que o modelo de federalismo brasileiro que pretendia ser um federalismo cooperativo⁸, com equilíbrio de poderes, com colaboração e divisão de competências, não acontece na prática, existindo uma excessiva centralização reguladora e arrecadatória, em contraposição a uma excessiva descentralização político-administrativa.

Algumas evidências corroboram essa observação. No Brasil ainda não se verifica uma atitude solidária regional pela nação, considerando a discrepância existente ao nível de autonomia dos entes. Por vezes, há uma confusão em relação a qual órgão compete atuar em ações comuns administrativas, evidenciando a falta de coordenação e de melhor cooperação. Também a repartição de receitas não considera as inúmeras peculiaridades e potencialidades econômicas regionais e locais.

Essa desigualdade de repartição das receitas é uma das evidências que se encontra ao se explorar a carga tributária nacional (BRASIL, 2018a). Os números apresentados na tabela 10.01, computados em 2005 e 2017, por competência de cada entidade federativa, evidenciam esse fato.

Tabela 10.01 - Carga Tributária por Ente Federativo – 2005 e 2017

Entidade Federativa	2005		2017	
	R\$ milhões	% da Arrecad.	R\$ milhões	% da Arrecad.
União	506.519,89	69,52%	1.447.106,36	68,02%
Estados	186.367,44	25,58%	547.073,54	25,72%
Municípios	35.697,28	4,90%	133.189,98	6,26%
Receita Tributária Total	728.584,61	100,00%	2.127.369,88	100,00%

Fonte: Carga Tributária no Brasil - 2015 e 2017 (BRASIL, 2016, 2018).

8 O federalismo cooperativo consagra a repartição vertical de competências, priorizando a inter-relação e colaboração entre as instâncias de poder central e local. (RAMMÊ, 2015).

Observa-se no total de arrecadação de tributos dos entes governamentais, que apesar da evolução de recolhimento entre 2005 e 2017, calculados em 192% no período, é evidente a diferença existente e que se mantém sustentada, na distribuição do volume arrecadado por competência administrativa. A União recolhe 68% das receitas, enquanto estados e municípios recolhem 32%, o que não é uma divisão justa, quando se considera a repartição de competências e de responsabilidades dos entes federados e o tamanho da população que reside nos territórios municipais e estaduais, de acordo com os registros apresentados na tabela 10.02.

Tabela 10.02 - Área, quantidade, população e receita de Municípios nas Regiões brasileiras – 2017

Região	Área da UF (1.000 km ²) [A]	Qtde Municípios [B]	Projeção População para 2017 [C]	Receitas Realizadas – R\$ (x 1000) [D]	Proporção de Receita por população [E]= [D]/[C]
Brasil	8.510,72	5.570	207.660.929	96.426.546.648.438	464.346,12
Norte	3.851,25	450	17.936.201	7.905.406.594.313	440.751,45
Nordeste	1.551,94	1.794	57.254.159	19.370.477.511.804	338.324,37
Sudeste	924,55	1.668	86.949.714	42.819.607.725.560	492.464,04
Sul	576,74	1.191	29.644.948	16.125.781.712.239	543.963,91
Centro-Oeste	1.606,24	467	15.875.907	10.205.273.104.522	642.815,12

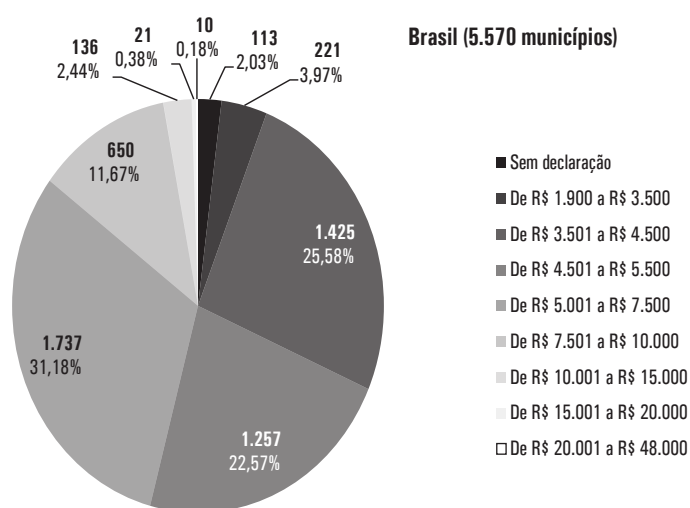
Fonte: elaborado a partir de informações do portal Cidades@ do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 14 maio 2019 (BRASIL, 2019b).

A quantidade de municípios e habitantes em relação à área territorial do Brasil, exibida na tabela 10.02, demonstra que a ocupação do espaço geográfico é muito diferenciada. A Região Nordeste, com uma área de 1,6 milhão (km²) concentra 1.794 municípios, com mais de 57 milhões de habitantes, cerca de 70% a mais do que a Região Centro-Oeste, com área de tamanho similar de 1,6 milhão (km²) e que contabiliza 467 municípios, com cerca de 15,8 milhões de habitantes. Quando se relaciona o fator financeiro, a proporção de receitas em relação ao número de habitantes na Região Nordeste é quase metade da disponível para o Centro-Oeste, demonstrando uma disparidade de recursos disponíveis.

Essa organização dos municípios pelas divisões regionais demonstra a diversidade de condições em nosso país, que ultrapassam os limites das unidades federadas, e afetam condições como o processo de descentralização e de valor de gasto público com aluno. A extensão territorial, o número de municípios, e o contingente populacional são alguns fatores determinantes para esses processos, considerando que o tamanho da estrutura política administrativa, supostamente eleva o montante de serviços, ações e gastos.

No âmbito regional, a repartição dos recursos deveria ser proporcional à capacidade de financiamento das necessidades sociais de forma compatível com suas respectivas responsabilidades, conforme destacado por Rezende (2010). No entanto, nos gráficos 10.01 e 10.02 verifica-se uma distorção ao se investigar as informações de valores gastos por aluno da Educação Básica, considerando os municípios e regiões brasileiras.

Gráfico 10.01 - Percentual de municípios brasileiros, por faixa de valor gasto aluno/ano da Educação Básica - 2017



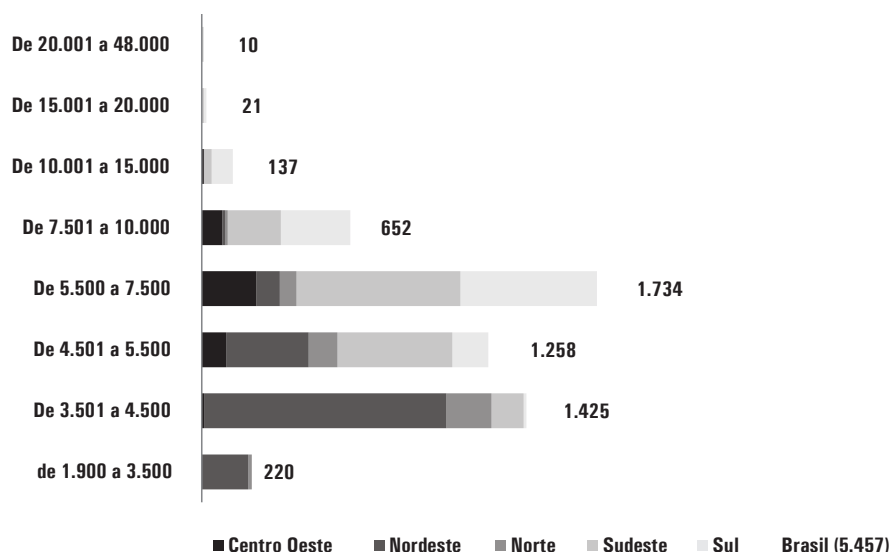
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis no FNDE – Sistema de Informações sobre Orçamento Público para a Educação - Siope (BRASIL, 2017a).

O gráfico 10.01 registra a situação dos municípios em relação ao valor gasto por aluno da Educação Básica, em que se constata que 79% dos municípios brasileiros apresentam um gasto *per capita* ano, em 2017, entre R\$ 3,5 mil e R\$ 7,5 mil. Um ponto de destaque, para futura averiguação quanto ao aporte

técnico e financeiro da União, é a situação de 334 municípios (6%) que não declararam as informações para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) ou gastaram no máximo até R\$ 3,5 mil por aluno.

Na análise do levantamento de valores encontrou-se os menores valores situados nas faixas entre R\$ 1.900 (hum mil e novecentos reais) a R\$ 5.500 (cinco mil e quinhentos reais), ocorrendo nas regiões Norte e Nordeste, áreas reconhecidas com baixo desenvolvimento socioeconômico, descrito no gráfico 10.02.

Gráfico 10.02 - Situação do gasto por estudante ano para a Educação Básica - por faixa, região e município - 2017



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponíveis no FNDE – Sistema de Informações sobre Orçamento Público para a Educação - Siope (BRASIL, 2017a) – Acesso em: 30 dez. 2018⁹.

Avaliando as informações das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, o maior número de municípios se encontra nas faixas acima de R\$ 5.500 (cinco mil e quinhentos reais), sendo que em torno de 3% chegam a valores acima de R\$ 10.000 (dez mil reais).

Os dados apresentados confirmam a existência de desigualdades na distribuição e gestão do financiamento para a educação nos estados e regiões

⁹ Até a elaboração do gráfico, 5.457 municípios haviam transmitido os dados referentes a 2017.

brasileiras. Com referência a essa situação, Tanno (2017) aponta a necessidade de mudar a forma de alocação de recursos, principalmente em nível nacional e estadual procedida pelo Fundeb, importante mecanismo de financiamento da educação brasileira, para que seja direcionada às redes de maior vulnerabilidade, independente da unidade federada em que se encontram.

O que se pode concluir com a investigação é que ainda há uma grande disparidade na distribuição dos recursos financeiros disponibilizados para a Educação Básica nos municípios brasileiros, necessitando que se estabeleça uma Política de Financiamento da Educação pautada nos tão almejados princípios constitucionais da igualdade e regime de colaboração, relacionados ao desenvolvimento e melhoria das condições educacionais de nosso país.

Essas diferenças regionais em relação a espaços, pessoas e recursos dificultam as ações necessárias para manter qualidade de vida e ofertar iguais oportunidades à sociedade. Isso faz com que a aproximação dos governos de suas comunidades pela descentralização de serviços, ações e recursos seja imprescindível para consolidar o processo democrático do federalismo.

A repartição do poder dos entes governamentais para a educação

As relações de poder no regime federativo obedecem a uma lógica de autonomia e compartilhamento do processo decisório entre os entes federados. Dessa forma, a definição e elaboração de políticas públicas resultam de ações e negociações conjuntas entre níveis de governos interdependentes.

Cury (2010) assevera que o regime político federalista levou à assimetria de condições econômicas, militares e políticas de nossa sociedade, culminando na criação de um sistema escolar dominado por oligarquias, voltado para grupos elitistas. Salienta que nosso sistema escolar se caracteriza por um federalismo educacional, com duplicidade de redes de ensino, divisão desigual de impostos entre os entes, e autonomia para financiar as etapas da educação escolar deixada a cargo dos estados e municípios.

Também Martins (2011) aponta que a distribuição de competências na esfera de educação se relaciona ao pacto federativo e, apesar da estrutura federativa do Estado brasileiro se propor como federalismo cooperativo, ainda é permeado por práticas patrimonialistas presentes nas relações da sociedade e das esferas de governo, como o clientelismo, o paternalismo político, a falta de impessoalidade, os conchavos, etc.

É nesse contexto que a gestão educacional e de seu financiamento é tarefa compartilhada entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, devendo ser organizada sob a forma de regime de colaboração, conforme artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e artigo 8º da LDB/1996 (BRASIL, 1996). Com esse indicativo, os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e os estados e o Distrito Federal no Ensino Fundamental e Médio, utilizando-se de no mínimo 25% de suas receitas de impostos e transferências, previsto no artigo 212 da Constituição (BRASIL, 1988) e artigo 69 da LDB (BRASIL, 1996).

Por outro lado, a União deve gastar 18% de suas receitas líquidas de impostos para organizar o ensino federal, financiando as instituições de ensino federais, prestando assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de forma redistributiva e supletiva, garantindo a equalização de oportunidades educacionais, nos dizeres dos artigos 211 e 212 da Constituição (BRASIL, 1988) e artigos 9º e 69 da LDB (BRASIL, 1996).

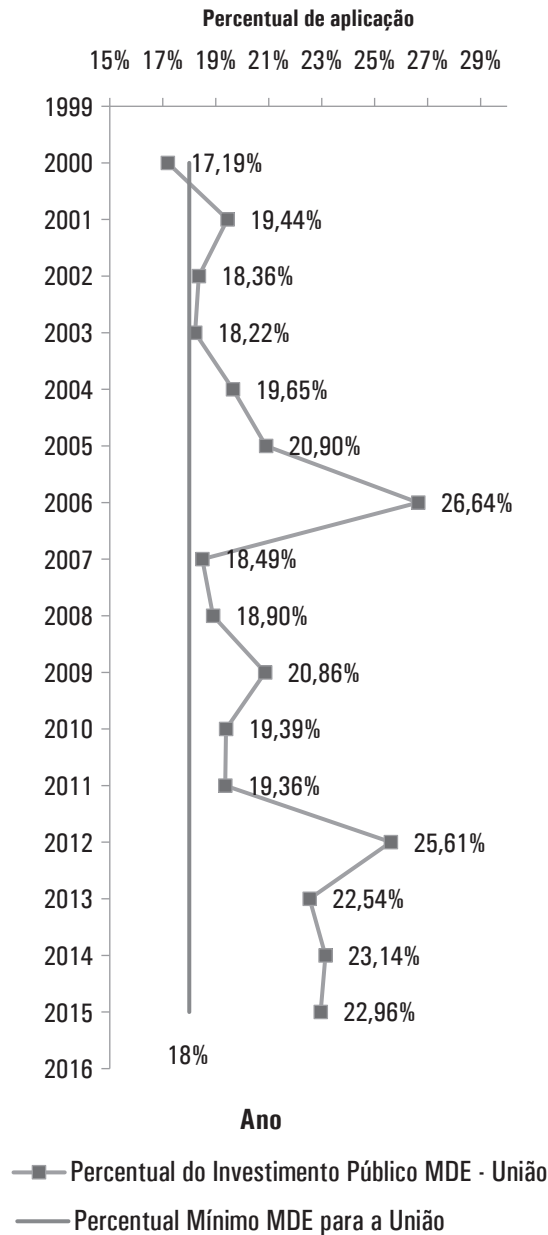
Cabe destacar que no período de 1994 a 2010, a Desvinculação das Receitas da União (DRU)¹⁰ deduziu 20% sob o percentual dos 18%, o que transformou o percentual para 14,4%. Jesus (2011) destaca que medidas governamentais, como a DRU aliada ao descumprimento do preceito constitucional, como sonegação e renúncia fiscal, expõem os limites históricos da vinculação dos recursos para a educação.

Apesar da DRU, segundo o levantamento dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO) da União, elaborado pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN), o Governo Federal vem cumprindo o mínimo de 18% das receitas resultantes de impostos na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), desde 2001, conforme representação do gráfico 10.03.

Os percentuais de investimento na MDE pela União também demonstram que houve um aumento em 2006 (26,64%), ano de implantação de maior complementação da União com o Fundeb, e elevação em 2012 (25,61%), quando houve incremento da abrangência de assistência financeira à educação infantil no país. No entanto, verifica-se que a partir de 2013, o percentual de aplicação não se mantém, e inicia um período de queda, o que pode ser motivado pelos contingenciamentos que vêm ocorrendo a cada ano no orçamento da educação, justificados pela crise econômica nesse período.

10 A DRU foi criada pela EC nº 27/2000, originada pelo Fundo Social de Emergência (FSE), criado em 1994 e, em 1996, transformado em Fundo de Estabilização Fiscal (FEF). Estabelecia que 20% dos percentuais constitucionais vinculados poderiam sofrer modificações pelo Executivo, sem a fiscalização do Congresso Nacional e do Tribunal de Contas da União. A EC nº 59, de 11/11/2009, reduziu, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da DRU incidente sobre os recursos destinados ao MDE. (JESUS, 2011).

Gráfico 10.03 - Percentual do Investimento Público MDE/Governo Federal – Brasil 2000-2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO) da União dos anos 2000 a 2016 (BRASIL, 2019a).

Um relevante destaque ao regime federativo e financiamento da educação aparece com a Emenda Constitucional (EC) nº 14/96, que determinou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), vigente de 1998 a 2006, abrangendo o Ensino Fundamental; seguido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído por meio da EC nº 53/2006, passando a englobar a Educação Básica e repartindo os recursos considerando a matrícula de estudantes, ocorrendo de forma mais igualitária entre os entes federados, pelo menos em parte das verbas, e entre municípios de um mesmo estado.

A estratégia de cooperação financeira dos fundos, com a regra de subvinculação de recursos de impostos para financiamento da Educação Básica gratuita e obrigatória, impactaram os entes federativos na tentativa de fazer aumentar os índices de acesso e permanência na escola, e reunir os estados e municípios num esforço conjunto, dividindo as competências e responsabilidades no âmbito educacional.

Reconhece-se a significativa redução de desigualdade no financiamento entre municípios, propiciada pelos Fundos. De acordo com estudo de Tanno (2017), se não houvesse Fundeb a diferença do valor aluno ano entre municípios seria de 10.012%, com o Fundeb atual é de até 564%. Mesmo assim, com a possibilidade de um pacto federativo, com um desenho de fato cooperativo e uma descentralização harmônica, e a atuação dos fundos, ainda não foi suficiente para a redução das disparidades regionais, como constatada em atuais indicadores educacionais.

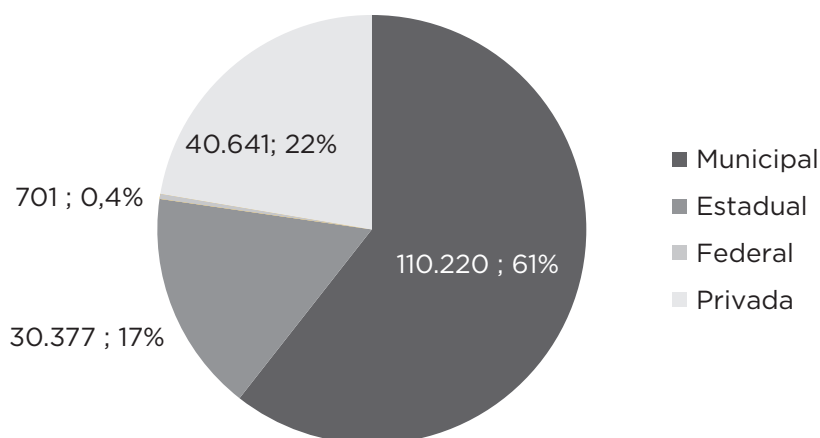
A cooperação entre os estados compartilhando recursos, institucionalizado por uma relação única de redistribuição de forma mais equânime entre os municípios é bastante proeminente, mas não é suficiente para alcançar o regime de colaboração. A colaboração não acontece a partir de atribuições, regras e procedimentos iguais definidos entre alguns, depende da ação concreta de todos os entes se envolverem no processo de desenvolvimento da educação, compartilhando propostas e políticas educacionais, objetivando principalmente a redução de desigualdades sociais. Essa redistribuição deve considerar as diferenças observadas de município a município, exigindo dos estados e do governo federal um tratamento equitativo (justo, equivalente e imparcial) de forma a garantir a melhor distribuição dos recursos e atendimento às necessidades de cada ente federado.

Dessa forma, apesar dos fundamentos constitucionais e legais, de uma concepção articulada, com atribuições específicas e de organização colabora-

tiva entre os sistemas de ensino, sem um regime fiscal que atenda ao compromisso federativo, se torna difícil alcançar os objetivos das políticas e diminuir as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, as características dos sistemas estaduais e municipais organizados atualmente na educação brasileira constituem um elemento a mais nesse arranjo, na repartição do poder pelos estados federativos e na relação com a desigualdade. Nesse panorama organizacional, os sistemas de ensino do país contam com 181.939 escolas de Educação Básica em 2018, conforme dados do Inep. Desse total 61% fica na responsabilidade da rede municipal, e 17% da rede estadual, conforme observado no gráfico 10.04.

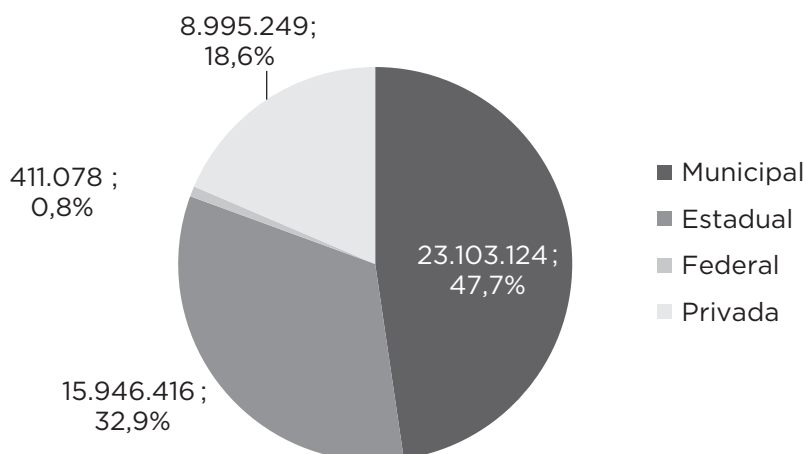
Gráfico 10.04 - Percentual de escolas por dependência administrativa – Brasil 2018



Fonte: Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2018 – Inep/MEC (BRASIL, 2018b).

Nessas escolas foram registrados 48,5 milhões de matrículas da Educação Básica, conforme demonstrado de forma agregada por dependência administrativa na representação gráfica do gráfico 10.05. Percebe-se que 47,7% dos alunos se encontram na rede municipal, e a rede estadual mantém 32,9%. Cabe destacar que a rede federal tem uma participação muito pequena nas matrículas, não chegando a 1%.

Gráfico 10.05 - Matrículas na Educação Básica, segundo a dependência administrativa Brasil – 2018



Fonte: Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2018 – Inep/MEC (BRASIL, 2018b).

Esses dados permitem inferir que o município se tornou uma instância fundamental de poder na Educação Básica, seguindo a tendência de descentralização apresentada pela Constituição Federal de 1988 e LDB/1996. Sander (1993) já destaca que a municipalização do ensino pode se coadunar com o ideal de educação comunitária, com condições mais propícias para prover as necessidades locais com mais qualidade educacional. Entretanto, também destacou os problemas em relação à transferência de encargos políticos, sem as devidas condições de autossustentação, a partir de uma distribuição tributária, que podem ocorrer se houver imposição pelo governo central em vez de uma conquista do próprio município.

Um breve retrospecto das mudanças do atendimento escolar e o reflexo na desigualdade social

A organização da oferta de educação pública no país prevê na legislação dois níveis de ensino, a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior. No caso da Educação Básica, apesar da sua reconhecida importância, a escolarização obri-

gatória não atingiu todas as suas etapas desde o início da regulamentação, o que vem ocasionando mudanças paulatinas nos últimos anos.

Inicialmente a Constituição de 1988 determinou o Ensino Fundamental regular como compulsório e gratuito (Inciso I do Art. 208) (BRASIL, 1988), posteriormente a LDB/1996 estabeleceu o período de 7 a 14 anos, com duração de 8 anos de escolarização (BRASIL, 1996). Esse pressuposto obrigatório somente para essa etapa de ensino serviu de base para definir critérios de atendimento dos programas e projetos para um público educacional limitado, como exemplo o do Fundef.

Tal decisão colocou em segundo plano o atendimento às etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio, e também as modalidades do Ensino Fundamental não consideradas como regulares, como o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Especial e Ensino Profissional. Como consequência, essas etapas e modalidades de ensino ainda não superaram a defasagem no atendimento, e somam aos fatores de desigualdade educacional do país.

As primeiras revisões começaram quase dez anos depois da LDB/1996, quando o Ensino Fundamental regular passou a iniciar aos 6 anos e o período foi ampliado de 8 para 9 anos, a partir das alterações por meio da Lei nº 11.114, de 16/05/2005, e da Lei nº 11.274, de 06/02/2006. Essas alterações tinham o intuito de aumentar o tempo de estudos de crianças e jovens, e tornar possível a comparação com outros países a título avaliativo. Com essa mudança, o Conselho Nacional de Educação definiu normas para organização da estrutura de ensino, separando o Ensino Fundamental em Anos iniciais (AI) e Anos Finais (AF)¹¹, e mudando as séries (1ª a 8ª Séries) para anos de estudo (1º ao 9º Ano).

Um primeiro reconhecimento da necessidade de atendimento sistêmico da Educação Básica ocorre com a Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009, que amplia o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, abrangendo a modalidade da Pré-Escola da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O conceito obrigatório ainda não compreende os atendimentos realizados em creches da etapa de Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade, embora a Lei nº 12.796, de 04/04/2013, tenha incluído o atendimento da Educação Infantil gratuita às crianças até 5 anos de idade. Também a Meta 1 do PNE (2014/2024) prevê a ampliação de sua oferta para no mínimo 50% das crianças até 3 anos até o final de sua vigência.

11 A organização do Ensino Fundamental de 9 anos, em anos iniciais e finais foi definida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pela Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, publicada no DOU de 08/08/2005, Seção I, p. 27.

A Tabela 10.03 apresenta a estrutura geral do sistema educacional brasileiro, conforme estabelecido na LDB/1996, em relação a situação atual dos níveis e modalidades de ensino.

Tabela 10.03 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro de acordo com a Lei nº 9.394/96 (LDB)

Nível	Etapas	Modalidade	Duração	Faixa etária
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	3 anos	0 - 3 anos
		Pré-escola	2 anos	4 - 5 anos
		Especial	Não definida	Estende-se ao longo da vida
	Ensino Fundamental	Regular	9 anos	6 - 14 anos
		EJA	Não definida	Acima de 15 anos
		Especial	Não definida	Estende-se ao longo da vida
	Ensino Médio	Regular	3 anos	15 - 17 anos
		EJA	Não definida	Acima de 18 anos
		Profissional	Articulado, concomitante ou subsequente ao EM	Não definida
		Especial	Não definida	Estende-se ao longo da vida
Educação Superior	Graduação		Variável – 3 a 6 anos	Não há idade mínima Após conclusão do Ensino Médio
	Pós-Graduação		Especialização, Mestrado e Doutorado	Conclusão da graduação + exigências do curso

Fonte: Elaborado a partir da LDB/1996.

A maioria dos estudantes matriculados na Educação Básica frequenta a escola pública, diferente da Educação Superior, a Tabela 10.04 demonstra essa situação desdobrada por etapa e modalidade de ensino.

Tabela 10.04 - Distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública Brasil – 2018

Nível - Etapa/modalidade de Ensino	Matrícula total	Rede Pública	% Rede Pública
Creche	3.587.292	2.366.201	66%
Pré-escola	5.157.892	3.969.919	77%
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	15.176.420	12.322.182	81%
Ensino Fundamental - Anos Finais	12.007.550	10.189.657	85%
Ensino Médio	7.709.929	6.781.882	88%
Ensino Médio - Educação Profissional	1.903.230	1.132.533	60%
Educação Especial	1.181.276	992.084	84%
Educação de Jovens e Adultos - EJA	3.545.988	3.324.356	94%
Ensino Superior (Cursos de Graduação)	8.286.663	2.045.356	25%

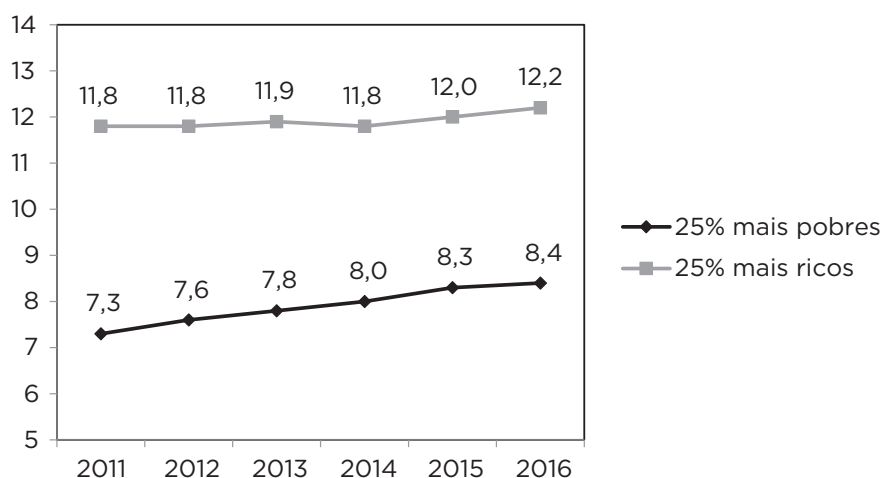
Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica /2018 e do Ensino Superior/2017 - INEP/MEC (BRASIL, 2017b, 2018b).

As ampliações de anos de estudo são muito relevantes para o desenvolvimento educacional, influenciam diretamente o nível de aprendizagem e o aumento de oportunidades aos estudantes. E também atuam na governança¹² educacional, principalmente no que se refere ao atendimento dos sistemas de ensino com serviços e repartição de recursos, se a ampliação de tempo de estudo não for seguida de ampliação de recursos pessoais, administrativos e financeiros, se torna mais um fator associado às desigualdades educacionais.

Tais desigualdades se confirmam, ao se analisar a escolaridade média, em anos de estudo, dos 25% mais pobres e dos 25% mais ricos da população de 18 a 29 anos de idade, apresentada no Gráfico 10.06.

12 Segundo o Banco Mundial, a definição de governança é “a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento”, implicando “a capacidade dos governos de planejar, formular e implementar políticas e cumprir funções” (Documento *Governance and Development*, 1992).

Gráfico 10.06 - Escolaridade média, em anos de estudo, dos 25% mais pobres e os 25% mais ricos da população de 18 a 29 anos de idade, por renda (renda mensal domiciliar per capita) – Brasil 2011-2016



Fonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018/Inep (BRASIL, 2019a).

O resultado demonstra que a população mais pobre entre 18 e 29 anos tem uma diferença de 3,6 anos de distância para alcançar a meta de escolaridade média de 12 anos prevista para o ano de 2024 no PNE (2014/2024), diferentemente dos mais ricos que já atingiram a meta em 2016.

Os desafios para garantir a ampliação da escolaridade ficam explícitos ao refletir sobre os números apresentados e confirmam a necessidade de pontuar ações mais efetivas na correção das disparidades existentes no financiamento da educação pública, por meio de ações colaborativas e cooperativas entre os entes federados que repercutirão na diminuição das desigualdades educacionais, almejada pelos brasileiros.

Considerações finais

Dado o contexto de desigualdade social que se perpetua em toda a história federativa do Brasil, e a importância que a educação assume nesse processo, cabe refletir sobre o papel que o federalismo exerce na manutenção dessa

desigualdade e alguns desafios inerentes ao sistema educacional com vistas à superação deste quadro.

A insuficiência do arranjo federativo para resolver as distorções em relação à redução das desigualdades de condições sociais é reconhecida pelos estudos dos autores revelados no texto. A visão descentralizadora tem efeitos positivos e negativos, mas quando implantada com qualidade pode aumentar a eficiência na alocação de recursos e na implementação das políticas. Em contraposição, a centralização, mormente, tende a tornar mais ineficientes essas medidas, em função da extensão territorial, das enormes distâncias e das suas especificidades locais.

Ao reunir as questões pontuais discutidas neste capítulo, destacam-se alguns desafios que envolvem a desigualdade na educação, na perspectiva do financiamento da educação em relação à forma como o Estado se organizou. O mais importante é considerar que nenhum governo consegue resolver sozinho o problema da desigualdade. É necessário debate, discussão, assistência, cooperação, colaboração e participação na arena que reúne governos e sociedade.

Nesse sentido, um dos desafios trata da concretização do cenário de cooperação e colaboração intergovernamental e atuação na interdependência federativa. Para tanto, utilizando-se de parcerias e associativismo entre os entes subnacionais para a repartição de responsabilidades educacionais entre os entes, em pontos de definição de políticas públicas, implantação de ações, trocas de experiências e ajuda mútua em relação aos estudantes e escolas, à partilha de recursos financeiros e de criação de oportunidades para todos.

Nesse quesito, em especial, cabe ressaltar o quanto será importante o fortalecimento da cooperação e colaboração para implantação e utilização de resultados de monitoramento de informações do financiamento público, que fomenta a revisão e adequação da sistemática, organização e atualização de dados, capacitação e divulgação, favorecendo diretamente os órgãos federativos para definição conjunta de caminhos melhores para o uso de recursos no ensino.

Outro desafio a ser repensado é a necessidade de implantar uma política de distribuição de recursos mais equalizadora entre a União, municípios, estados e Distrito Federal, que considere os aspectos sociais, administrativos e econômicos, e as diferenças entre territórios, população e sistemas de ensino, para diminuir a escassez de recursos e a dependência entre os níveis de governo.

Por último, o fortalecimento conjunto da gestão estatal e de mecanismos de participação social, atuando na capacidade administrativa e cooperativa, e na dificuldade para formular e implantar programas de forma autônoma

pelos entes federativos seria importante para equalizar e qualificar as ações educacionais.

Enfim, considerando a história da organização do Estado federativo brasileiro, marcada pelo desequilíbrio, se torna difícil combater as desigualdades na área educacional sem um esforço conjunto dos entes federados e de diferentes setores sociais. Esse esforço leva ao fortalecimento da política de financiamento público para a educação, e demanda buscar informações por meio de permanente monitoramento, para subsidiar uma distribuição de recursos mais equalizada à demanda de Educação Básica no país.

Referências

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (orgs.). *Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, p. 41-70, 2010.

ABRUCIO, F. L.; FRANZESE, C. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, M. F. I.; BEIRA, L. (orgs.). *Tópicos de economia paulista para gestores públicos*, v. 1. São Paulo: Edições FUNDAP, p. 13-31, 2007.

BONAVIDES, P. *Ciência Política*. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica - Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Publicada no *DOU* de 08/08/2005, Seção I, p. 27. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. Receita Federal do Brasil. *Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO)* – Exercícios de 2000 a 2016. Brasília, 2000-2016. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/demonstrativos-fiscais#RREO>. Acesso em: 6 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. Receita Federal do Brasil. *Carga Tributária no Brasil 2015*. Análise por tributos e base de incidência. Brasília, 2016. Disponível em: <http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/carga-tributaria-no-Brasil>. Acesso em: 1º fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Sistema de Informações sobre Orçamento Público para a Educação - Siope*. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística do Censo do Ensino Superior 2017*. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. Receita Federal do Brasil. *Carga Tributária no Brasil 2017*. Análise por tributos e base de incidência. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/carga-tributaria-no-Brasil>. Acesso em: 1º fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2018*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília, DF: Inep, 2019a.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Cidades e Estados*. Portal Cidades@. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 14 maio 2019.

BURGESS, M. Federalism and Federation: a reappraisal. In: BURGESS, M.; GAGNON, A. (orgs.). *Comparative Federalism and Federation*. London: Harvester, Wheatsheaf, 1993.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (orgs.). *Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, p. 159-168, 2010.

HESSE, K. *Elementos de Direito Constitucional da República Federal da Alemanha*. Tradução: Luís Afonso Heck. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1998.

JESUS, W. F. de. *A política de fundos constitucionais do contexto da educação básica no Brasil: origens, contradições e perspectivas*. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

MARTINS, P. de S. *Fundeb, federalismo e regime de colaboração*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RAMMÊ, R. S. O federalismo em perspectiva comparada: contribuições para uma adequada compreensão do federalismo brasileiro. *Revista Eletrônica Direito e Política*, UNIVALI, Itajaí, v. 10, n. 4, p. 2302-2323, 2015.

REVERBEL, C. E. D. *O federalismo numa visão tridimensional do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

REZENDE, F. Federalismo fiscal: em busca de um novo modelo. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (orgs.). *Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, p. 71-88, 2010.

SANDER, B. Sistemas e Anti-Sistemas na Educação Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 335-370, maio/ago. 1993.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos Municípios. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 69, p. 119-133, dez. 1999.

TANNO, C. R. Universalização, Qualidade e Equidade na Alocação de Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): Proposta de Aprimoramento para a Implantação do Custo Aluno Qualidade (CAQ). *Estudo Técnico 24/2017*. Câmara dos Deputados, Brasília, DF. Setembro, 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/orcament/principal/>. Acesso em: 1º jun. 2019.

CAPÍTULO XI

A Universidade como instituição em constante transformação

Cássio Cavalcante Andrade

Breves notas iniciais

A Universidade, enquanto instituição secular, encontra-se em permanente processo de mudança, de transformação. No século XXI, em prosseguimento ao que se verificou no final do século passado, essa instituição tem se voltado à difícil tarefa de conciliar suas tradições com as exigências de uma economia globalizada cada vez mais invasiva.

É perceptível o esforço realizado pela universidade para se ajustar e vencer. Nesse processo, problemas como a reafirmação da natureza da educação como bem público, a utilidade social da universidade e sua autonomia, vêm à tona. São preocupações que merecem atenção e uma reconfiguração, diante do momento histórico em que vivemos, sem perder de vista que a universidade continua sendo uma instituição, e, como tal, senhora de seus rumos e responsabilidades.

Dedicar-nos-emos aos tópicos em questão, não sem antes fazer uma incursão na história das universidades, modo mesmo de compreender suas dores e avanços, dentre os quais a contribuição para a emancipação do conhecimento e da humanidade.

O que a história da universidade nos ensina

A concepção atual de universidade, com concessão de graus, vem da Europa Medieval. Muito antes, porém, já na Antiguidade, espalhados pelo mundo, havia centros de ensino bem semelhantes à noção que temos hoje de Ensino Superior, com o propósito de avançar no aprimoramento do conhecimento livre. Sob esse ponto de vista, a Escola Pitagórica (570-490 a.C., em Crotona, no sul da Itália), a Academia, de Platão (387 a.C., em Atenas), o Musaeum, de Ptolomeu I Soter (367-283 a.C.) ou Ptolomeu II Filadelfo (309-246 a.C., em Alexandria), o Liceu, de Aristóteles (335 a.C., em Atenas), a Academia de Gundishapu, de Shapur II (século VI d.C., na Pérsia, atual Irã).

Somente no final do século XI, no ano de 1088, surge a instituição que dá os contornos mais bem definidos daquilo que conhecemos hodiernamente como universidade. Trata-se da Universidade de Bolonha (1088), fortemente ligada à Escola de Artes Liberais. É considerada, assim, a *alma mater studiorum*. Algumas das noções que ainda utilizamos vêm da inicial experiência bolonhense. Pessoas de várias localidades da Europa aportaram em Bolonha para estudar, fazendo nascer a necessidade de um espaço próprio para tanto, o *campus*. O Imperador Federico I (Barba Ruiva), em 1158, promulga uma *Constitutio Habita* (lei orgânica da universidade), que transforma praticamente a Universidade de Bolonha em uma Cidade-Estado.

A essa importante universidade, seguiram-se outras não menos interessantes à compreensão e sedimentação dessa instituição. Em Paris, onde se notava já um extraordinário desenvolvimento dos centros de ensino, as Escolas de Artes Liberais e as de Teologia formaram corpo com as Escolas de Direito e de Medicina na região da *Île de la Cité*, originando a Universidade de Paris/Sorbonne, na França (1150). Entre os finais dos séculos XI e XIII, Inglaterra, Itália, Espanha e França, deram ao mundo as Universidades de Oxford, Modena, Cambridge, Salamanca, Montpellier, Pádua, Nápoles, Toulouse, Siena, Valladolid, Roma, Piacenza, Murcia, Madri, dentre outras.

Outros Estados, nesse período, estendendo-se ao século XIV, apresentam seus centros de estudos superiores, muitos deles considerados de excelência até hoje. A Universidade de Al Mustansiriya (1233, no Iraque), a Universidade de Coimbra (1290, Portugal), a Universidade de Praga (1348, na República Tcheca), a Universidade de Jagiellonian (1364, na Cracóvia, Polônia), a Universidade de Viena (1365, na Áustria), a Universidade de Heidelberg (1367, na Alemanha), etc. (SIMÕES, 2013).

Ainda que o Renascimento tenha seu desenvolvimento mais elaborado entre meados do século XIV e o fim do século XVI, é possível afirmar que já no século XII alguns ensaios renascentistas apresentaram-se.

A universidade medieval sofreu, inicialmente, grande influência da Igreja. É de se notar, nesse particular, a influência de Carlos Magno no projeto de superação da fragmentação política de uma Europa esfacelada por combates travados pelos pequenos reinos bárbaros. Essa unificação, verificada entre o final do século VIII e o início do século IX, conta com a importante ajuda do Clero, numa simbiose em que Carlos Magno (742-814) utiliza a indubitável capacidade da Igreja de se comunicar com as diferentes sociedades, ao mesmo tempo em que ela se utiliza da cobertura oferecida pela força do Império Carolíngio para se proteger e ganhar poder (GAUTHIER, 2014).

Carlos Magno tinha uma visão expansionista e, durante seu reinado, concebeu-se, com a importante contribuição do monge Alcuíno, uma reforma da educação, com o embrião de um 'sistema escolar'. Fato é que, para seu projeto de expansão, valeu-se da Igreja, sua estrutura e forma de ensinar, especialmente voltada para a leitura, o canto, o decorar e, em dada medida, à análise e crítica, especialmente de textos religiosos (notadamente os salmos). Foi um período em que a escrita não era ensinada nas mesmas dimensões verificadas em séculos posteriores (as poucas anotações eram feitas em ceras, cuja disponibilização era mais dificultosa). Importante assentar que, retomando o esboço do programa empregado na Antiguidade Clássica, nessa época são adotadas as sete artes liberais, divididas em *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, astronomia, música e geometria), o que também foi apropriado pelos currículos das universidades.

Com isso, era de se esperar que a universidade sofresse algum tipo de inclinação da Igreja. Entretanto, a universidade, mesmo com essa forte influência, que, às vezes, se revelava na sua própria instituição e manutenção, num processo progressivo, reconheceu-se como espaço do livre pensamento crítico, que se disseminou, a ponto de em muito contribuir para o florescimento do Renascimento e, mais tarde, do Iluminismo.

As projeções ideológicas de liberdade e emancipação do pensamento, e de humanismo, portanto, encontram na universidade o leito para seu desenvolvimento, em que grandes pensadores foram buscar inspiração para a superação de uma fase mais apegada ao conhecimento religioso, dogmático.

Ensino Superior no Brasil

O Ensino Superior, no Brasil, deve muito aos Estudos Superiores da Companhia de Jesus, às Escolas Superiores que emergem com a Reforma Pombalina e, também – o que é curioso, diga-se de passagem –, à criação das universidades, inicialmente por pensamentos privatistas e, depois, por decretos federais. É o depoimento de Fávero (2000), citado por Talamira Taita Rodrigues Brito e Ana Maria de Oliveira Cunha (2009).

Destaca-se, nesse processo histórico, na fase intermediária entre a educação superior fortemente ligada à Igreja e a aparição das universidades, o surgimento das Escolas Superiores. Nasce, pois, a Escola de Cirurgia da Bahia, e de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808), a Academia Real da Marinha e Academia Real Militar (1810), os cursos de Direito de Olinda e São Paulo (1827), a primeira faculdade de Filosofia do Brasil, no Mosteiro Beneditino de São Paulo (1908), dentre outros cursos e escolas (BRITO; CUNHA, 2009).

As oligarquias agrárias brasileiras, no século XIX, diante da necessidade de manter a dominação política, identificaram, nos estudos superiores de sua descendência, uma forma de reprodução do poder. Desse modo, o Ensino Superior, aqui, teve uma motivação hermeticamente fechada e aristocrática. Como aconteceu pelo mundo mais antigo, a criação desses cursos e escolas terminou por produzir efeitos colaterais, como a concentração de movimentos idealizados por pensadores liberais, num país que aspirava ostentar padrões democráticos mais elevados (BRITO; CUNHA, 2009).

Não obstante, no que dizia respeito especificamente às instituições universitárias, a ideia de sua criação sofreu grande resistência desde o Brasil colonial, o que se estendeu do Império independente à República. Foram inúmeras tentativas frustradas (FÁVERO, 2000). Além disso, diferentemente do que ocorrera com a América hispânica, em que o colonizador fez espalhar 26 universidades pelo território dominado, Portugal apenas nos oferecia as suas Universidades de Coimbra e Évora. Aqui mesmo, somente os colégios dos jesuítas (TEIXEIRA, 1999 apud BRITO; CUNHA, 2009). É claro que essa estratégia, que mais revelava a preocupação da metrópole portuguesa em não dar azo a qualquer tentativa de descentralização do poder e de insurgência libertária da colônia, repercutiu no atraso universitário brasileiro, problema de que nos ressentimos até hoje, com uma tradição uni-

versitária aquém de todo o nosso potencial humanístico e material¹³.

As primeiras tentativas de instalação se dão com as Universidades de Manaus (1909), a que se seguem as Universidades Popular de São Paulo (1911/1912) e de Curitiba, Paraná (1912), cuja manutenção tornou-se prejudicada pela falta de apoio político e financeiro do Governo Federal, levando à sua descontinuidade (BRITO; CUNHA, 2009).

Não obstante, a Universidade Federal do Paraná reivindica para si o título de primeira universidade brasileira, o que é reconhecido, segundo ela, na edição brasileira do *Guinness Book*. No entanto, por sua continuidade e *status* duradouro, muitos atribuem o referido título à Universidade do Rio de Janeiro/ Universidade do Brasil (1920), com autorização legal conferida por Epiácio Pessoa.

A universidade brasileira, nos seus primórdios, ostentou uma autonomia apenas aparente, guardando, na intimidade de seus propósitos, o objetivo claro de servir como meio de manutenção do *status quo* da classe que dominava o país, assim também aos diversos projetos desenvolvimentistas do Estado brasileiro, sob suas mais diversas feições ao longo da história.

Importante anotar que nosso Ensino Superior, ao longo do século passado, recebeu influência e contribuição da França (no período de 1910 a 1930), Alemanha (a partir de 1930) e dos Estados Unidos da América (após a II Guerra Mundial).

Um fenômeno curioso de nossa história educacional, relativamente à atuação complementar da iniciativa privada, foi destacado por Héliog Trindade (2004), apoiado em Luiz Antônio Cunha (1980, p. 162):

No início da República ocorreu uma das singularidades do nosso ensino superior em termos latino-americanos. Além da tardia implantação das universidades, com uma distância de mais de quatro séculos entre a colônia portuguesa e a hispânica (1538 em Santo Domingos e em 1934 em São Paulo), a

13 Para Florestan Fernandes, “Portugal só se lembrou de implantar no Brasil um circuito maior de centros de ensino depois da vinda da família real, porque o Brasil se tornou a capital do Império e precisava ter as condições de administração de um império, quer dizer a colônia, mantendo-se colônia, no entanto, era a sede do poder imperial, e necessitava de condições especiais para poder operar. Surgiram então as escolas que se tornaram célebres, mas que não levaram a ideia da universidade. Portugal tinha, na ocasião, o modelo de uma universidade como um todo, mas não o aplicou no Brasil, porque os colonos, os colonizadores, entre aspas, portugueses, temiam a independência e, por isso, não queriam abrir comportas para uma sedição política. Todo o século dezanove é atravessado dessa forma. Mesmo Pombal, as célebres reformas pombalinas do ensino, ele não tocou nesse ponto, e as figuras ilustradas que precisavam do ensino universitário iam estudar na Universidade de Coimbra ou então em outra universidade portuguesa.” (BRASIL, 1994, p. 33-34).

República brasileira rompeu com o ensino superior “oficial” das faculdades e escolas profissionais do período da monarquia imperial. Foi o ministro positivista Benjamin Constant, responsável pela instrução pública, que, se opondo ao privilégio dos diplomas, permitiu o desenvolvimento de instituições “livres”, “não dependentes do Estado, empreendidas por particulares”. Mas foi a Lei Orgânica de 1915 que “estabeleceu que as escolas superiores criadas pelos estados e por particulares deixavam de sofrer qualquer fiscalização por parte do governo federal”, com currículos organizados sem qualquer paradigma oficial. Na realidade, “os estabelecimentos governamentais passariam a ser *corporações autônomas*”, gozando de “completa autonomia didática, administrativa e financeira” (TRINDADE, 2004, p. 824).

Fazem parte da história da educação superior brasileira, ainda, a Reforma João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz), de 1925, a criação do Ministério da Educação (década de 30), o Decreto nº 19.851/1931 (Francisco Campos, com o Estatuto das Universidades Brasileiras), o Decreto nº 20.179/1931 (com a imposição de simetria modelar entre as demais instituições de Ensino Superior e as Instituições Federais de Ensino Superior), o Instituto Católico de Estudos Superiores (embrião das Católicas, em 1932), a Universidade de São Paulo (1934 a 1942, com 45 professores estrangeiros da França, Itália e Alemanha), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1947), a Lei de Diretrizes e Bases (1961), a Universidade de Brasília (1962), as manifestações da União Nacional dos Estudantes no começo da década de 60, influenciada, ainda que tardiamente, pela Reforma Universitária de Córdoba, de 1918 (BRITO; CUNHA, 2009).

Em pleno regime militar, teve vez a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540), que focou na modernização do Ensino Superior (relação entre pesquisa, ensino e extensão; dedicação exclusiva e tempo integral; incentivo à carreira docente com os cursos de pós-graduação; cátedras extintas, com concurso público de provas e títulos na vida universitária (BRITO; CUNHA, 2009). Hélió Trindade esclarece, a propósito:

Mesmo a lei universitária de 1968, em plena ditadura militar, reconheceu que o movimento estudantil tivera um papel fundamental na tomada de consciência nacional da importância da questão universitária e admitiu, ainda que de forma restrita, o princípio da representação estudantil nos órgãos colegiados da universidade. O conceito de reforma universitária permaneceu, até hoje, na memória política como uma referência simbólica de uma concepção de universidade com missão acadêmica, compromisso social e gestão democrática (TRINDADE, 2004, p. 820-821).

E prossegue:

Se a “Reforma de 1968” modernizou e profissionalizou as universidades públicas, sua burocratização foi o outro lado da moeda: esta se tornou mais uma organização complexa de uma instituição social dentro da tradição latino-americana. Sua estratégia foi comandada por um vigoroso sistema de pós-graduação que se introjetou nas estruturas profissionalizantes das universidades tradicionais. Foi indiscutivelmente um avanço em termos latino-americanos [...], mas essa política teve um efeito perverso: provocou uma crescente privatização da educação superior. Hoje, o sistema de educação superior está fragmentado, banalizou-se o conceito de universidade e houve um crescimento descontrolado das instituições privadas. Esse contexto perverso de alta privatização sem planejamento e um sistema público com universidades de pequeno porte em termos latino-americanos é uma das questões centrais que deverá enfrentar a nova reforma universitária (TRINDADE, 2004, p. 832-833).

A redemocratização da década de 80 contou com a importante participação da universidade, um de seus principais atores. No entanto, vê-se claramente, a partir de então, uma mudança de prioridades na universidade. Num processo que já havia se iniciado mesmo antes do Regime Militar, mas de forma mais acentuada a partir de então, as influências neoliberais e, depois, as globalistas, fazem a universidade ser cobrada a se voltar aos problemas do mercado, muito mais do que aos do Estado-Nação. O privado prevalece sobre o público. A sociedade do conhecimento e da informação, com sua velocidade de transformação praticamente não acompanhável, passa a pautar o que a universidade pretende produzir.

Em relação à sociedade da informação e do conhecimento, vale transcrever a lúcida irresignação de José Dias Sobrinho, destacando o relevante papel da universidade nesse contexto:

Numa autêntica sociedade do conhecimento, a ciência, a tecnologia, a inovação e a informação não deveriam estar somente a serviço de minorias. Alcançaria a todos. Mas a proclamada sociedade do conhecimento vigente ainda não realizou o que prometeu e o que a seu respeito se divulga com ingenuidade e otimismo. O conjunto amplo e diversificado de instrumentos e equipamentos de informação promove um rápido progresso nas esferas econômicas e financeiras das camadas ricas, geralmente, em detrimento dos valores da subjetividade e das condições básicas de vida coletiva saudável e realmente sustentável.

A universidade deve empenhar-se, de acordo com seus limites e possibilidades, ao desenvolvimento econômico, não em uma perspectiva economicista, porém como instrumento de humanização. É preciso questionar os conceitos vulgarizados de desenvolvimento e de progresso. Os critérios e indicadores econômicos não devem ser tomados como os únicos definidores do desenvolvimento ou do progresso. Desenvolvimento econômico desenraizado da complexidade das dimensões da vida humana é cego e iníquo. O desenvolvimento e o progresso são, antes de tudo, evolução de todas as dimensões do ser humano na trajetória das tarefas civilizatórias. O necessário e desejável aumento de produtividade e renovação das estruturas das dimensões materiais da sociedade há de ser fator de mais equidade e justiça social, e não de rupturas sociais (SOBRINHO, 2018, p. 747).

Além dessa aproximação com o mercado e o setor produtivo, a partir dos anos 90, o Brasil, seguindo, aliás, uma tendência verificada na América Latina, vê-se diante da oferta de novos modelos de financiamento do Ensino Superior, como também de sistemas avaliativos, ao lado e como condição da expansão do ensino oferecido por instituições privadas, que passam a ocupar um espaço cada vez maior.

Importante consignar, neste esboço histórico, a interessante análise levada a efeito por Marilena Chauí (2018, p. 206) sobre a universidade pública:

Podemos dizer que a mudança da universidade pública brasileira ocorreu em três fases sucessivas, a primeira tendo sido anterior ao neoliberalismo, e as duas seguintes já sob o modelo neoliberal. Na primeira fase, durante a ditadura (1964-1980), tornou-se *universidade funcional* voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho; adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Na segunda fase, durante a nova república (1985-1994), tornou-se *universidade de resultados*, isto é, sem preocupação com a qualidade da docência e voltada para a pesquisa, em conformidade com as ideias de eficiência, produtividade e competitividade, ou seja, adotando o modelo do mercado para determinar a qualidade e a quantidade das pesquisas. Finalmente, na terceira fase (1994-2002), consolidou-se como *universidade operacional*, entendida como uma organização social e, portanto, voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (grifos do original).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o Estado brasileiro sempre teve a convicção de que o conhecimento proporcionado pelo ensino e experiência universitários liberta e empodera. Sua relação com a universidade girou em torno dessa consciência e preocupação. Justamente por isso, as constantes reformas educacionais iniciaram, mas não concluíram, o projeto de uma universidade brasileira efetivamente autônoma. Com as exigências de um mundo cada vez mais globalizado, além de se voltar para o setor produtivo, o perfil da universidade foi alterado de forma substancial por conta da expansão do mercado privado de educação, o que, como veremos adiante, mudou também o perfil da educação como bem público. Uma constatação nos parece certa, todavia: a universidade, dentro ou fora do Brasil, é uma instituição em constante mutação, muito influenciada pelas questões de poder político, econômicas e sociais que afetam determinado Estado, em determinada época.

O problema da educação como bem público

Discute-se muito hoje sobre a natureza da educação (infantil, básica e superior) enquanto bem público ou privado. Isso tem muito a ver com o estágio atual do desenvolvimento econômico mundial e as injunções sofridas pelo globalismo. O mercado é mais voraz do que foi nos séculos passados e, com o incentivo à expansão do ensino para a iniciativa privada, ficou mais evidente a ideia de uma aparente ‘compra e venda’ de serviços educacionais. Tudo contribuiu para que se tivesse a impressão de que a educação deixou de ser um bem público, ou exclusivamente público.

Alguns depoimentos nos ajudam a compreender o problema. Boaventura de Sousa Santos (s/d), analisando a abertura da educação para além dos domínios do Estado, parece enxergar alguma desnaturação como bem público, implicando na crise institucional da universidade pública. Vejamos:

A crise institucional era e é, desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Enquanto a universidade e os seus serviços foram um inequívoco bem público que competia ao Estado assegurar, esta dependência não foi problemática, à semelhança do que se passa, por exemplo, com o sistema judicial, em que a independência dos tribunais não é beliscada pelo facto de serem financiados pelo Estado. No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu

reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade entrou automaticamente em crise institucional. Se esta existia antes, aprofundou-se. Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda da prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. [...] (SANTOS, s/d, p. 7-8).

Importante assinalar a visão pragmática de Martin Carnoy e outros autores (2016), chegando mesmo a considerar a educação (especificamente a superior) como um bem privado, no contexto dos BRIC¹⁴. Segundo eles,

[...] todos os quatro países [BRIC], mal ou bem, têm dividido cada vez mais os custos da expansão da educação superior com alunos e suas famílias, seja pelo pagamento de mensalidades em instituições públicas e suas famílias, seja pela promoção da expansão de faculdades e universidades particulares por meio do pagamento integral pela formação. Além disso, alguns dos BRIC investem cada vez mais recursos em algumas instituições de elite, enquanto instituições de ‘massa’ absorvem a maioria dos novos alunos a um custo relativamente baixo para as instituições, mas alto para os alunos. [...] descobrimos que os estudantes em seu último ano de universidade nos BRIC parecem geralmente satisfeitos com os cursos de engenharia e ciências da computação, mesmo quando frequentam instituições de segundo nível, nem sempre de alta qualidade. Este é o caso até mesmo para a grande maioria que paga mensalidades para frequentar tais instituições. [...] o trabalho de alguns dos BRIC pode ser apenas razoável com relação à construção de sistemas universitários amplamente acessíveis por todos os grupos sociais, mas aparentemente tais países estão alcançando suficiente legitimidade política em curto prazo devido à satisfação daqueles que obtêm acesso (CARNOY et al., 2015, p. 4-5).

Análise bem realista fora lançada, nesse particular, por José Dias Sobrinho, para quem

O Estado não tem capacidade para atender toda a demanda por educação. O setor privado sempre visa o lucro, em primeiro

14 BRIC é o conjunto, de natureza econômica, mas sem se constituir num bloco oficial, de quatro países considerados emergentes: **Brasil, Rússia, Índia e China. A esse bloco, posteriormente, agregou-se a África do Sul, alterando o acrônimo para BRICS.** É um mecanismo de política externa que tem como objetivo viabilizar a cooperação mútua entre os países que o integram.

lugar. Mas, em educação, o lucro não pode ser o objetivo único a beneficiar os proprietários individuais, embora seja perfeitamente aceitável desde que regido por normas legalmente regulamentadas. As instituições privadas do setor educativo também estão obrigadas a cumprir os compromissos públicos e a submeter-se à supervisão normativa do Estado. A educação privada também deve orientar-se pelas premissas do bem comum. [...] Portanto, é perfeitamente legítima e necessária a participação de entidades privadas na oferta de educação, sempre e quando elas cumprem os compromissos de formação da cidadania e promoção do bem social (SOBRINHO, 2018, p. 742).

Compartilhadas algumas das mais importantes vozes do conhecimento econômico e educacional, sobre a natureza da educação, mesmo com as mudanças estruturais pelas quais passou o Estado brasileiro, muitas delas provocadas pela reconfiguração imposta pela economia mundial, temos que a educação não perdeu sua característica fundamental de bem público, conquanto se possa reconhecer que, hoje, com contornos diversos daqueles iniciais.

A própria Constituição de 1988, em seu artigo 6º, diz se tratar, a educação, de um direito fundamental social. Ora, se é direito, como mercadoria não pode ser tratada. Mesmo que seja objeto das relações de um mercado específico (privado), sua essência mantém-se como de um direito fundamental, com proteção do Estado e sob sua tutela. E a apropriação, pelo mercado, só é possível porque o Estado assim o permitiu, fiscalizando e avaliando desempenho, tudo em nome do oferecimento mais adequado de um direito social.

Aqui, então, não se aplica a lógica simplista de classificar a educação como um bem privado só porque é apropriado pelo mercado, com a ‘compra e venda’ do conhecimento. O raciocínio é bem mais elaborado: o Estado, em verdade, não podendo cumprir integralmente com sua obrigação de oferecer educação, vale-se da importante complementariedade conferida pelas instituições privadas de ensino. A plataforma utilizada pode ser privada, mas a relação continua sendo de natureza pública, mesmo que não estatal.

Segundo o artigo 209 da Constituição Federal de 1988, o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da educação nacional, e obtenha autorização do Poder Público, que avaliará a qualidade dos serviços prestados. A prescrição constitucional parece clara. Ao determinar a sujeição a regras, autorização e avaliação, o Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que permite a exploração privada do ensino, impõe um espectro de proteção a um direito que o reconhece como caro, o que, é certo, como vimos, já vem inserido no artigo 6º.

Não por outra razão, os reitores e dirigentes das instituições de ensino se sujeitam à impetração de mandados de segurança, na qualidade de autoridades impetradas (ou coatoras), quando se trata de questão relativa a atos acadêmicos. Mandados de segurança são ações judiciais, de rito sumaríssimo e de grande utilização no direito brasileiro, promovidas exclusivamente contra agentes públicos, e, portanto, numa relação de direito público (e não privado). Logo, para a situação acima exposta, os dirigentes das instituições de ensino são equiparados, por lei¹⁵, a agentes públicos, justamente porque o tratamento da educação é assunto originalmente do Estado, e exercem atribuições, em tal qualidade, do poder público. O privado explora o ensino somente porque o Estado autoriza que assim o faça (ANDRADE, 2010).

Há uma rede de proteção legal, iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e que se estende ao longo de um cipoal normativo extenso, com muitas disciplinas protegendo o estudante, mesmo aquele envolvido em relação contratual e remunerada de ensino¹⁶.

Sob o ponto de vista prático, significa dizer que, admitindo a educação como um bem público, também é dever da instituição privada de Ensino Superior – para ficarmos no escopo deste trabalho –, fazer a transferência do conhecimento, mas garantir que, nessa transmissão, conteúdos humanísticos e de enriquecimento da personalidade do educando sejam repassados. O ambiente escolar, mesmo aquele do Ensino Superior, não é um mercado de peixes. Nele, tem de haver necessariamente a conjunção de fatores que potencializem a capacidade do estudante de conviver em sociedade, de forma respeitosa e, ao mesmo tempo, produtiva. A escola não é o único, mas um dos mais importantes lugares de formação do cidadão e do sentimento de pertencimento a um território, seu povo e cultura.

Vamos mais longe: é dever da instituição privada de ensino e, sobretudo, da universidade privada (porque dedica-se teoricamente a vários segmentos do saber, com maior responsabilidade, portanto), mesmo que a tradição – e há exceções muito louváveis, reconhecemos –, de extensão e pesquisa não esteja tão consolidada, contribuir para o engrandecimento social de seu entorno. A responsabilidade social da universidade privada, ao contrário do que pode parecer, ultrapassa o mero dever de ‘vender’ conhecimento na forma de serviços educacionais.

Porque a educação é um bem público, o seu laboratório experimental é a

15 Ver art. 1º, da Lei nº 12.016/2009.

16 É o que se observa, por exemplo, no artigo 6º, da Lei nº 9.870/99.

vida. E a vida se vive dentro dos muros da universidade, mas também para além deles. Conviver com a comunidade, e fazer-lhe o bem, é forma de educar com excelência, não há a menor dúvida. Justamente por isso, os processos de autorização e avaliação – e isso já se verifica, conquanto pudesse se dar de modo material, muito mais do que formal – precisam criticar a responsabilidade social que a instituição tem, especialmente, com seu entorno. Aquele que se dispõe a explorar esse ‘mercado’, deve estar plenamente ciente de que a atividade tem indiscutível interesse social, e que a instituição será mais um instrumento de melhoria da sociedade.

O ambiente de nossos dias pode ser mais líquido, rápido, fluido, demandante e competitivo, mas a educação é bem público, e, como tal, deve ser a espinha dorsal de nosso destino. É o Estado, a partir dos anseios da sociedade, que preside o processo de formação de nossas prioridades formativas, e não o mercado ou um conjunto de pessoas com interesses privatísticos. Primeiramente, formamos o ‘homem humanizado’, depois formamos os cientistas, técnicos, líderes e os grandes realizadores. É essa a lógica de tratamento de um bem público, mesmo que as condições atuais exijam alguma reconfiguração, a qual jamais poderá afetar a sua essência.

A utilidade social da universidade

Como adiantamos, a universidade em transformação deve ser avaliada também pela utilidade social que gera. E isso se aplica, indistintamente, a instituições públicas e privadas, mesmo que se reconheça que, numa e noutra, a intensidade da aplicação possa ser diferente, pelo fato mesmo indelével de que a totalidade da origem dos recursos é o Estado. No entanto – e é preciso deixar bem claro –, a utilidade social deriva, para além da origem pública, da dimensão institucional que detém toda e qualquer universidade, decorrência da natureza própria da educação, de bem público que é.

A função da universidade, a mais importante, é produzir conhecimento, seja sob a forma de ensino, extensão ou pesquisa. Reconhecemos, todavia, que cada instituição tem uma vocação mais pronunciada para certos aspectos dessa tríade, a depender de sua natureza, da origem de seus recursos e de sua distribuição interna, do tempo de funcionamento, da tradição, da inserção em centros econômicos e industriais mais prósperos, etc.

A universidade do século XXI, no entanto, é chamada – mais apropriado utilizar a expressão ‘cobrada’ – a contribuir num mercado cada vez mais com-

petitivo, em que a economia funciona segundo a rapidez da informação, com demandas incessantemente ousadas. Também os problemas sociais exigem que o conhecimento refinado seja produzido com maior velocidade. Somos muitos e os problemas de acomodação da vida em sociedade, da urbanização, do consumo, geram necessidades cujo atendimento faz-se costumeiramente premente. A própria expectativa de uma vida longa estimula a ciência a dar saltos sobremaneira impressionantes.

Países mais desenvolvidos empenham seus esforços científicos num misto de iniciativas pública e privada. Neles, o setor produtivo desenvolve as pesquisas de seu interesse próprio, abrindo espaço para que o Estado possa se dedicar ao conhecimento puro, de base, ou mesmo às demandas escanteadas pelo mercado, e mais do interesse das coisas do Estado e da sociedade.

O Brasil, no entanto, com algumas exceções elogiosas, deixa toda a sua produção de pesquisa a cargo da universidade e de institutos públicos, em número insatisfatório a um país que pretende se tornar desenvolvido. Mesmo as universidades produtoras de pesquisa e conhecimento novo de excelência não são, em termos relativos, tantas, o que não impede, todavia, que se tenha pesquisa de ponta produzida no território nacional, ou, fora dele, por brasileiros.

A produção do conhecimento novo, derivado da pesquisa, exige grande investimento. É preciso, pois, mudar a estratégia estatal, no Brasil, de produção do conhecimento científico. Ainda que seja conduzido pela universidade, ou com sua parceria, o investimento privado necessita ser mais presente e operativo. E não estamos falando do recurso privado que deriva do estímulo dado pelas políticas fiscais de renúncia do Estado. Acima de tudo, no entanto, a pesquisa deve estar voltada, sempre que possível, à satisfação de interesses que ultrapassem os do mercado, mesmo que também o satisfaça imediatamente. A encomenda imediata de uma tecnologia de interesse inicialmente mercadológico pode gerar um conhecimento futuro, empregável numa demanda social, pública, sequer identificável por ora.

A universidade é o espaço, no tempo, em que se prossegue o processo de formação do ser social, cidadão. É, a nosso ver, função tão – ou mais – importante do que a de formar a mão de obra, hoje cada vez mais tecnológica, que atenderá às demandas do mercado. E é assim porque, como instituição de formação do material humano, tem uma responsabilidade com a qualidade de vida da comunidade contra toda espécie de violência, carência e empobrecimento, físico, moral e espiritual. Os anseios da economia e do mercado devem ser satisfeitos na medida em que se tenha garantido o respeito àquela responsabilidade.

Reconhecemos se tratar de um projeto aparentemente onírico, porque o

capitalismo globalizado é voraz e, quase sempre, violento. O papel da academia, no entanto, é chamar a atenção, de dentro da universidade, sobre sua responsabilidade. Só ela mesma pode se conscientizar acerca de sua função de produzir conhecimento responsável e pluriversitário, e modificar o modo como se reproduz.

Sobre o conhecimento pluriversitário, vale a lição de Boaventura de Sousa Santos:

A contrário do conhecimento universitário ..., o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa de formulação de problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. [...] Esta heterogeneidade não só desestabiliza a especificidade institucional actual da universidade, como interpela a hegemonia e a legitimidade desta na medida em que força a avaliar-se por critérios discrepantes entre si. [...] A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. (SANTOS, s/d, p. 29-31).

Até mesmo a qualidade da produção universitária, do ensino à pesquisa, é um fator que não pode ser dissociado desse arranjo útil que vê a universidade como uma parceira da sociedade, e não voltada exclusivamente para si e seus problemas estruturais e ideológicos. Nesse sentido, o depoimento de José Dias Sobrinho:

Há, portanto, sérias divergências, dificuldades e limitações conceituais que tornam impossível qualquer definição de qualidade que seja universalmente aceitável e sustentável por muito tempo. Entretanto, juntamente com a pertinência e a relevância, dentre muitos outros, alguns critérios podem ser considerados fundamentais, como a equidade e a responsabilidade social das instituições nos respectivos campos de diversidades culturais e de

objetivos políticos específicos. A qualidade não é uma entidade desenraizada. Ao contrário, ela deve estar ineludivelmente vinculada às finalidades sociais da sociedade a que pertence. Ou seja, a qualidade se insere nos compromissos públicos e nos papéis sociais de cada instituição, embora, desgraçadamente, ela hoje esteja sendo deslocada ao mundo do comércio e dos lucros privados.

A formação humana se constitui de conhecimentos, de ciência e técnica, e também de valores. A práxis sem a moral e a ética é desnorteada e cega. Não se trata de processo pacífico, pois a conflitualidade é inerente à natureza humana. Para evoluir culturalmente, toda sociedade precisa desenvolver estruturas sólidas não apenas de ciência, mas, sobretudo, de moral. (SOBRINHO, 2018, p. 751).

Importante insistir na orientação dada em relação à compreensão da natureza da universidade. Seja qual for a destinação que se dê à sua produção de conhecimento, deve ser sempre tomada como instituição, não como organização. Instituição é qualidade da entidade que, criada por ato de alguém (o Estado ou particular), lhe dá vida autônoma e independente de seu criador, para exercer atividade de relevância segundo o juízo do instituidor, que deve se projetar para fora de si mesma, fazendo, de sua utilidade, a sua razão primeira de existir. Em se tratando de instituição pública ou de interesse público (como uma instituição universitária de direito privado) dedicada à educação, sua utilidade deve ser dirigida à sociedade, sendo por ela mensurada, apropriada e criticada. Não se trata, pois, de mera organização¹⁷.

A autonomia da universidade

Vimos que a universidade é uma instituição que opera um bem público (a educação), e que deve realizar o caminho de dentro para fora de si, no intuito primeiro de gerar uma utilidade social efetivamente proveitosa para a comunidade à sua volta e, quando possível, à sociedade como um todo.

Um importante capítulo dessa jornada da universidade em transformação

17 A respeito, a diferenciação levada a efeito por Marilena Chauí, para quem “A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. [...] Numa palavra, a instituição está orientada para o espaço público; a organização é determinada pela privatização dos conhecimentos.” (CHAUI, 2018, p. 204).

passa necessariamente pela releitura da autonomia universitária. Derivada da própria noção de instituição, sob o aspecto da independência de vontades em relação ao criador, a autonomia universitária apresenta-se como instrumento de realização de uma função. A autonomia existe para que o ente possa se desincumbir de suas relevantes tarefas do modo mais eficiente, porém responsável.

Nina Beatriz Ranieri assim conceituou o instituto em questão:

Em síntese, temos que o conceito de autonomia no direito público é abstrato, imaterial: designa a possibilidade de direção própria consentida por ordenamento superior e manifestada por meio de normas exclusivas. Encerra poder político, de natureza pública.

É também poder funcional com finalidade específica: destina-se a operacionalizar o cometimento ideal de tarefas públicas, razão pela qual sofre controle.

Autonomia não significa independência nem soberania. Seu exercício, embora pleno, restringe-se a esferas específicas previamente delimitadas pelo ente maior, dentro das quais e para as quais são produzidas pelo ente autônomo normas próprias e integrantes do sistema jurídico global (RANIERI, 1994, p. 26-27).

E por que um ente com a enorme responsabilidade de tratar de um dos mais importantes bens da vida, a educação, goza de um poder tão expressivo, que é o de se conduzir por normas próprias? Uma universidade é assim qualificada por deter excelência no manejo e produção do conhecimento em algumas ou várias áreas do saber humano. A confiança que a qualificação inspira redonda nessa habilitação para decidir, sem interferência de outro ente e nem sujeita às suas injunções, mesmo que seja o seu instituidor¹⁸, sobre a forma e oferecimento da produção didático-científica, e, em torno e razão dessa liberdade, promover sua gestão administrativa, financeira e patrimonial. É, no caso brasileiro, a fórmula consagrada no artigo 207 da Constituição de 1988, o que empresta à autonomia universitária uma maior força normativa e uma proteção jurídica mais evidente.

É preciso entender, todavia, que a invocação do instituto da autonomia

18 "A previsão da autonomia universitária vem consagrada no art. 207 da Carta Política. Embora não se revista de caráter de independência [...], atributo dos Poderes da República, revela a impossibilidade de exercício de tutela ou indevida ingerência no âmbito próprio das suas funções, assegurando à universidade a discricionariedade de dispor ou propor (legislativamente) sobre sua estrutura e funcionamento administrativo, bem como sobre suas atividades pedagógicas. [...]" (STF, ADI 3.792, rel. min. Dias Toffoli, j. 22-9-2016, P, DJE de 1º-8-2017).

universitária não pode se sobrepor à função em razão da qual existe para servir. Isso quer dizer que a autonomia jamais poderá ser invocada para impedir que a sua função precípua, segundo a reconfiguração que concebemos linhas atrás – de uma instituição encarregada da produção do conhecimento com utilidade para a comunidade em que se insere, não obstante preparada para se conformar, sempre de forma ética, às exigências do mercado¹⁹, – seja mitigada ou conspurcada. Nessa encenação particular da vida, os contrarregres, conquanto de importância inquestionável, não podem chamar mais atenção do que os atores.

Essa é, por assim dizer, uma limitação interna imposta à autonomia universitária. Além dela, há ainda uma limitação externa. É que a autonomia, que não se confunde com soberania, pressupõe a existência de outra classe de normas, externas, com capacidade jurídica de incidir e neutralizar a atividade normatizante do ente autônomo. Isso decorre do fato de a entidade estar inserida num ordenamento jurídico que se lhe sobrepõe. É o que se poderia chamar de espaço de heteronomia, compreensivo da autonomia.

A entidade universitária não tem soberania, que é o poder ilimitado de autodeterminação, sem vinculação a qualquer outro ente ou ordenamento jurídico. A soberania é um atributo do Estado. Autonomia, por sua vez, é a capacidade de criar e se conduzir por normas próprias, mas sem prejuízo da sujeição àquelas contidas num ordenamento jurídico superior que o criou ou legitima sua existência, quer seja, as componentes do espaço heterônomo.

No caso das universidades, a Constituição, as normas gerais de educação e as de organização político-administrativa, sem prejuízo de outras de escopo mais particular, incidem sobre esse espaço autônomo, chegando mesmo a neutralizá-lo nos casos de direcionamento conflitante.

Assim é que as universidades públicas, no Brasil, quase sempre tomam a forma de autarquias e fundações de direito público, personalidades jurídicas distintas das pessoas jurídicas centrais que as criam (União, estados, Distrito Federal e municípios). Mesmo distintas, num fenômeno que se denomina ‘descentralização administrativa’, essas pessoas da administração indireta sujei-

19 Marilena Chauí chama a atenção, a propósito dessa nova realidade vivida pela universidade, para o que ela denomina de ‘universidade operacional’, abordando o efeito que tem sobre a autonomia universitária. Segundo ela, na universidade operacional, a respeito da autonomia universitária, tem-se “[...] a gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia universitária se reduz, portanto, ao gerenciamento empresarial da instituição, e a responsabilidade do Estado é a mesma que ele tem, por exemplo, com as empresas encarregadas pelo recolhimento do lixo.” (CHAUÍ, 2018, p. 206).

tam-se às normas gerais de direito administrativo sobre servidores (regime jurídico único), licitações e contratos, processo administrativo, etc.²⁰.

Muito já se discutiu sobre a necessidade de criar um regime jurídico diferenciado para professores e pessoal das universidades públicas, como forma de incentivar a produção de qualidade mediante, por exemplo, remuneração por verbas complementares²¹. É uma discussão importante, mas inexequível ao menos por enquanto. Contas públicas estranguladas exigem, nos dias atuais, um esforço fiscal incompatível com mudanças dessa natureza, mesmo que se as reconheça como importantes para o projeto de uma nova universidade. Então, lidemos com o que temos.

E como se define o espaço de sujeição heterônoma? É óbvio que o ente central não pode sair a legislar como bem entende. A heteronomia só pode ser gerada a partir e de acordo com a Constituição Federal. O que não derivar desse pressuposto não tem juridicidade e legitimidade aptas para abalar a autonomia universitária, que também é de foro constitucional.

Com efeito, considerando o ponto de vista da universidade, a autonomia, como aspecto derivado de uma *liberdade*, deve conviver harmonicamente com a heteronomia, vista como expressão de uma *autoridade*. Trata-se de ter uma heteronomia bem compreendida²².

Até mesmo o que se contém na Constituição, quando em aparente con-

20 No caso das universidades públicas, para além das normas gerais de educação nacional, há as vinculações próprias decorrentes da sua condição de entidade da administração pública (indireta). A propósito, conferir decisão do STF, no RE 331.285, rel. min. Ilmar Galvão, j. 25-3-2003, 1ª T, DJ de 2-5-2003.

21 Em debate de que participou, no Seminário Nacional sobre Autonomia, em 1994, promovido pela Comissão Nacional responsável pela Agenda Autonomia/94, o então senador Cid Sabóia pontuou que “[...] não há como negar, por exemplo, que o regime jurídico único dos servidores segura os professores num regime salarial indigno, injusto e acima de tudo, capaz de achatar a própria ciência e a própria técnica do Brasil. É aviltante o salário do professor porque ele está ligado a um sistema. As universidades não podem dar um tratamento especial aos professores, como também terão que ir com muita cautela na contratação de professores, mesmo que seja para um semestre, para dois semestres, contratação de professores estrangeiros: é um assunto que vem também focado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.” (BRASIL, 1994, p. 31-32).

22 Interessante, a respeito dessa tensão *liberdade x autoridade*, em matéria de educação, a apreensão feita por Émile Durkheim. Embora tenha se dirigido especificamente à relação educador-educando, entendemos que bem se aplica, com os devidos temperamentos, ao problema vivenciado pela universidade na limitação imposta à autonomia por esse espaço heterônomo. Segundo ela, “Algumas vezes opuseram a liberdade à autoridade, como se esses dois fatores da educação se contradissem e se limitassem. Mas essa oposição é factícia. Na verdade, esses dois termos, longe de se excluírem, se implicam. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Pois ser livre não é fazer tudo quanto agrada, é ser mestre de si, é saber agir pela razão e cumprir seu dever. [...]” (DURKHEIM, 2016, p. 39).

fronto com o princípio²³ da autonomia universitária, sujeita-se aos esquemas de ponderação e acomodação interpretativas, de modo a preservar postulados como o da supremacia, da unidade, da máxima efetividade possível e da harmonização da Constituição. É dizer: o princípio da autonomia universitária, quando em aparente conflito com outra norma constitucional, jamais se neutralizará, apenas se conformará segundo uma interpretação jurídica que redunde no máximo proveito dos elementos normativos em contraste. Por se tratar de um princípio, é certo, funcionará como um mandamento de otimização, conforme lição de Robert Alexy (2011), com grau de realização variado, certo que a medida de sua satisfação dependerá do concurso de possibilidades fáticas e jurídicas.

A instituição universitária pública vale-se, para desincumbência de suas obrigações, do princípio da autonomia universitária, do mesmo modo que se sujeita, enquanto integrante da Administração Pública, aos princípios constitucionais explicitados no artigo 37, da Constituição Federal, quais sejam, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

No meio do caminho dessa *universidade em transformação*, confundida com a autonomia universitária, tem-se uma indisfarçada discussão sobre a sua apropriação ideológica, especialmente nas públicas. Não é de hoje que se percebe, no seio de referidas instituições, a hegemonia de uma corrente de pensamento mais libertária, consequência mesmo da sua construção histórica. Tentar, por qualquer modo que seja, mudar essa realidade, demonstra mesmo uma certa imaturidade, por vezes irresponsável.

Retirar ideologias que se fazem presentes na universidade é impossível. Porque é da natureza da universidade cultivar correntes de pensamentos e vontades. Foi assim desde o nascedouro. O que cabe – e isso é absolutamente pertinente –, longe de expurgar ideologias, é criar (e não impor) as condições para

23 Conforme Alexandre Santos de Aragão, “A doutrina considera as ‘normas’ gênero do qual são espécies as regras e os princípios. [...] O objetivo dos princípios não é estabelecer uma normatização objetiva e previsível. [...] Os princípios não estabelecem que, ocorrendo tal fato, será aplicada determinada sanção ou concedido certo benefício. Possuem um papel estruturante da ordem jurídica e da organização estatal como um todo; estabelecem os pensamentos diretores do ordenamento das instituições, inclusive do próprio Estado, de uma disciplina legal ou de um instituto jurídico. [...] Diante destas digressões, podemos inferir sem dificuldades que a autonomia universitária estabelecida pelo art. 207 da Constituição, que não possui qualquer esquema de ‘preceito/sanção’, é um princípio jurídico, que propala seu conteúdo normativo por todo o ordenamento jurídico. Observa-se que, como a autonomia das universidades constitui uma reserva de certo âmbito de livre atuação, sobre o qual os Poderes do Estado não podem se imiscuir, gera consequências inclusive no sistema constitucional de divisão de competências, funcionando como um limitador, uma exclusão parcial, do exercício de algumas das competências dos poderes centrais do Estado” (ARAGÃO, 2001, p. 59-61).

que outras, incluindo as contraditórias, possam se inserir no ambiente universitário e conviver com as lá já presentes, ainda que dominantes. É uma decorrência dos princípios democráticos e do pluralismo político, ambos contemplados no artigo inaugural da Constituição Federal. E jamais se poderá invocar o princípio da autonomia universitária para objetar a ação estatal em tal sentido, porque, como vimos acima, se trata de uma heteronomia legítima, que decorre da lei mais importante do ordenamento jurídico.

A sujeição ideológica é decorrência do espírito dessa instituição secular, e, em alguma medida, pode mesmo ser objeto de observação e estudo, pela própria universidade, na execução de suas tarefas de ensinar e pesquisar. Não é lícito, todavia, que a propagação de ideologias impeça ou restrinja a oferta, com qualidade, dos produtos que a Constituição lhe encarrega: ensino, extensão e pesquisa. Esses produtos, conquanto sejam gerados num ambiente ideologicamente afetado, devem ser produzidos com a marca da neutralidade. É direito do estudante, ou de quem é alcançado pela extensão universitária, ou da sociedade que se beneficia da pesquisa, ter acesso a produto neutro, imparcial, garantindo-se o direito de escolha e construção do pensamento individual ou coletivo.

Uma universidade em transformação precisa garantir essa convivência e neutralidade, sob pena de ser apenas um aparelho desta ou daquela corrente política, quando o segredo da boa democracia parece residir no amplo respeito e realização do pluralismo, com minorias sendo acolhidas, mais do que toleradas^{24 25}.

24 Michael W. Apple, em interessante lição, ensina que “[...] uma sociedade que não se reorganiza em torno de normas e racionalidade de amor, cuidado e solidariedade, e não se envolve em lutas bem-sucedidas sobre essas formas não pode ser considerada verdadeiramente comprometida com a igualdade. [...] é fundamental compreender que um sistema educacional que evacue essas normas e racionalidades é melhor visto como ‘treinamento’, ao invés do que podemos chamar propriamente de educação. Criar uma educação que incorpore essas normas ‘afetivas’ é *desafiar as estruturas de (des)igualdade de uma sociedade*.” (grifo do original). (APPLE, 2017, p. 35).

25 Edgar Morin e Carlos Jesús Delgado Díaz observam que a universidade tem dupla missão, a transecular e a transnacional. Prosseguem para afirmar que “[...] Pode realizar essas missões porque conta com a autonomia necessária para isso. Não uma autonomia jurídica formal, e sim a autonomia entendida de maneira complexa, ou seja, conta com suficientes vínculos de autonomia/dependência dentro do contexto social. Na medida em que a universidade fica à mercê de relações sociais estreitas, como sua dependência com relação a grupos de poder internos à academia, os grupos políticos, os cacicados etc.; ou cai em dependência submissa com respeito ao mercado e as suas demandas, que chega inclusive a lhe impor a agenda interna de trabalho; a universidade perde sua autonomia e sua dupla função transecular e transnacional é afetada. [...] É na tensão da autonomia/dependência que a universidade pode realizar sua missão transecular e transnacional.” (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 81-82).

Um breve aceno para concluir

A transformação que se operará na universidade do século XXI precisa ser consciente, consequência de um projeto que preserve as posturas conservadoras da instituição, decorrentes da tradição que mantém sua identidade secular, ao mesmo tempo em que a insere na sociedade, para desenvolver uma função-utilidade comunitária, e a prepara para o mercado e suas demandas urgentes e, em grande medida, líquidas, sobre as quais, é bom alertar, deve incidir um juízo crítico, como condição de construção humanística.

É uma tarefa difícil, porque um sem-número de atores externos, detentores de vultosos e vultuosos poderes político e econômico, das mais diferentes formas, exercem pressão sufocante no âmbito da formulação de legislação referente, privilegiando grandes empresários e investidores do ‘mercado educacional’, no que se tornou o Ensino Superior em nosso país. Isso tudo sem falar nos problemas internos de gestão, largamente afetados por tensões políticas que se fazem cada vez mais presentes no cotidiano universitário. Acreditamos, todavia, que a universidade é capaz de se reinventar. Sua história testemunha a favor.

Referências

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Tradução: Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

ANDRADE, Cássio Cavalcante. *Direito educacional: a interpretação do direito constitucional à educação*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Tradução: Lilia Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARAGÃO, Alexandre Santos de. *A autonomia universitária no Estado contemporâneo e no direito positivo brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Anais do Seminário Autonomia Universitária: reflexões e propostas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. *APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*, Vitória da Conquista, ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009.

CARNOY, Martin et al. *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRIC?* Brasília: CAPES, 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução e notas: Gilles Jean Alves, com introd. de Raquel Weiss, São Paulo: EDIPRO, 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder*. 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000.

GAUTHIER, Clermont. A Roma Antiga e o nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. Tradução: Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

RANIERI, Nina Beatriz. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Edusp, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. (s/d). Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

SIMÕES, Maria Leite. Surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

SOBRINHO, José Dias. Universidade em tempos de precarização e incertezas. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 736-753, nov. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TRINDADE, Héglio. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 819-844, n. especial - out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jun. 2019.

EIXO IV

EDUCAÇÃO PARA O PRESENTE E O
FUTURO: NOVAS PERSPECTIVAS

CAPÍTULO XII

Ética e Educação: a necessidade de uma proposta ao mundo pós-moderno

Raquel Machado Gomes Marques

Introdução

A ética é um elemento essencial da condição humana e das relações sociais. A educação é um processo interativo fundamental que o indivíduo vivencia como parte de uma coletividade, a fim de estruturar-se cultural, cognitivo, afetivo, espiritual e eticamente, ou seja, formar-se como ser integral. Para uma reflexão acerca da educação na pós-modernidade – período histórico vivenciado globalmente – analisamos o contexto no qual este indivíduo está inserido, bem como os desafios encarados para que haja uma construção educativa significativa, desafios estes que, ao considerarmos a formação humanizada e integral do sujeito, também se encontram no campo ético.

Ao ponderarmos sobre o contexto pós-moderno e suas consequências sobre a concepção de indivíduo, de sociedade e de ética, pensamos as influências desse contexto sobre as instituições educacionais. Aqui, teremos como enfoque o ambiente escolar enquanto lugar onde se discute o contemporâneo e se enfrenta os desafios da pós-modernidade.

A educação escolar, pautada em padrões estruturais e curriculares ainda modernos, demonstra não gerar os efeitos pretendidos sobre os educandos em geral, o que evidencia a carência de novos parâmetros sociopedagógicos e de um constante investimento em inovações e em diálogo. Refletir sobre os efeitos pretendidos e os alcançados pela educação escolar, nos levará a pensar na relação da educação para um comportamento ético que atenda suficientemente a liquidez pós-moderna.

Diante da crise de identidade pós-moderna, da ideia de uma aldeia global, do pluralismo de normas e diversidades de escolhas morais, fica o questionamento em relação à possibilidade de propormos um modelo ético à sociedade, que perpassa a educação. Se esse modelo é possível, como o construiremos? De que maneira mediaremos a formação de sujeitos emancipados, cidadãos conscientes e seres humanizados em um mundo que diluiu os referenciais de sentido e valores?

O presente texto objetiva refletir a respeito da crise ética instaurada na sociedade pós-moderna, pensando a educação escolar enquanto mediadora da construção de noções éticas nos indivíduos. Assim, consideramos a necessidade de uma proposta que dê conta das complexas, plurais e desafiadoras demandas do mundo atual.

Dessa forma, recorreremos à pesquisa exploratória, a partir da análise do tema, por meio de referências selecionadas, cujos autores têm se debruçado sobre a pós-modernidade e suas influências no modo de vida contemporâneo, bem como na educação escolar, tais como: Jean François Lyotard (1924-1998), filósofo francês que discutiu sobre a pós-modernidade; Zygmunt Bauman (1925-2017), sociólogo e filósofo polonês, que muito escreveu a respeito da “modernidade líquida” e de propostas éticas para tal contexto; Edgar Morin (1921), antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu, que expõe sobre os saberes necessários à educação do futuro e sobre a complexidade; Byung-Chul Han (1959), filósofo sul-coreano, que, entre outros assuntos, discorre sobre a “sociedade do cansaço” e do “enxame” característico da sociedade global; Pedro Goergen, filósofo brasileiro, que reflete sobre pós-modernidade, educação e ética; Stuart Hall (1932-2014), teórico cultural e sociólogo jamaicano que explanou a respeito da crise identitária do indivíduo pós-moderno; e Bernadete Gatti, brasileira, pedagoga e psicóloga da educação, que discorre sobre as mudanças que a pós-modernidade trouxe, as quais devem ser consideradas ao se pensar em educação.

Contexto e desafios da pós-modernidade

Lyotard conceitua a pós-modernidade como um período histórico de falência das ideias tidas como certas e verdadeiras pelos pensadores modernos. Segundo o autor, “o pós-moderno, enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes” (LYOTARD, 1979, p. VII).

Bauman (1997), por sua vez, descreve a sociedade pós-moderna como líquida, na qual os conhecimentos, crenças e laços afetivos se esvaem rapidamente. A pós-modernidade é, portanto, o período histórico vivido na contemporaneidade que carrega paradigmas e perspectivas específicas, o que, indubitavelmente, influencia o indivíduo e a sociedade como um todo.

O autor discute sobre o mal-estar da pós-modernidade e assegura que esse mal-estar advém “de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais” (BAUMAN, 1998, p. 10). Nessa perspectiva, quanto mais liberdade, menos segurança. Ou seja, com a extrema valorização da liberdade de pensamento e de ação na pós-modernidade, a segurança pode se perder, os indivíduos podem se tornar inseguros e, por vezes, indefinidos. Aqui, percebemos a ruptura das identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, abrindo-se espaço para novas identidades do sujeito, caracterizadas por fragmentação e crise.

De acordo com Hall (2006, p. 26), a crise identitária pós-moderna é, na verdade, uma construção que advém das consequências da modernidade, a qual libertou o indivíduo de seus “apoios estáveis nas tradições e estruturas”. Essa crise é constituída pela “descentração” dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, o que abalou os quadros de referência que os ancoravam de maneira estável no mundo social. O autor ainda assegura que “o sujeito do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p. 46).

Assinala-se, por parte da pós-modernidade, o desencantamento e auto-crítica radical das concepções da modernidade, dissolvendo-se a autocerteza interior, o rigor da racionalidade ocidental (RÜSEN, 2014), bem como uma epistemologia monocultural (VEIGA-NETO, 2003). Identifica-se, também, afloramento do hibridismo e sincretismo cultural (HALL, 2006).

Enquanto a modernidade queria padronização, a pós-modernidade privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras da cultura. Valoriza-se, assim, o pluralismo e enfatiza-se a fragmentação, a indeterminação, a descontinuidade e a alteridade. Detecta-se, portanto, um afastamento de padrões universalistas e clara provisoriidade das explicações (OLIVEIRA, 2014).

Nesse cenário, identifica-se uma abrangente homogeneização global. As identidades culturais se apresentam relativizadas pela nova compreensão espaço-tempo, até mesmo pelas constantes migrações, que geram ainda mais pluralização de culturas e deslocamento de identidades nacionais.

De acordo com Bauman (1999), a globalização – processo característico da modernidade líquida – é um destino irremediável do mundo e um processo irreversível, sendo, assim, “a ordem do dia” que afeta todos os aspectos da vida humana. Essa construção de um mundo globalizado tem um caráter “indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais” (BAUMAN, 1999, p. 55). Sobre isto, Edgar Morin (2000, p. 64) defende que o “planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador”.

Na globalização e em seus parâmetros pós-modernos, vê-se um forte paradoxo: ao mesmo tempo em que se valoriza o pluralismo, há homogeneização. O indivíduo, na verdade, não é visto como tal, mas como parte da “massa”. Isso intensifica sua crise de identidade. Este aspecto é bastante paradoxal, pois a homogeneização e o deslocamento das identidades culturais são simultâneos à ideia de pluralidade.

Três fatores que ainda podem ser observados em relação ao mundo líquido são: o consumismo, o individualismo e a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho. Sobre o consumismo, este cria um padrão cultural, no qual não há “povo” para “cultivar”, mas, clientes para seduzir (BAUMAN, 2011b). Identificar-se como um cliente, parte, até mesmo, insignificante de uma massa e não como povo pertencente a uma comunidade, certamente, traz consequências à identidade do sujeito.

Sobre o individualismo exacerbado dessa geração, percebemos que os laços humanos são efêmeros e que pensamos em “redes” – nas quais facilmente conecta-se e facilmente desconecta-se (BAUMAN, 2011a). Nesse sentido, Han (2016) explana que até mesmo as indignações “grupais” demonstram um zelo por si mesmo e não por toda a sociedade, já que há fraca identificação com a comunidade e não há a formação de um Nós estável. Esse fator destacado também dissolve a identidade do indivíduo, que já não se identifica com uma comunidade, identificação esta tão fundamental para a concepção de si próprio enquanto sujeito.

Em relação à sociedade do cansaço por ser uma sociedade de desempenho, Han (2015) assevera que o indivíduo produz como máquina, o que o faz depressivo e fracassado, além do sentimento severo de solidão. Esse fator contribui para que o indivíduo da sociedade contemporânea não compreenda seu sentido de existência, não se veja como parte efetiva de uma comunidade que possui valores e visões de mundo próprias e, assim, viva uma intensa crise de identidade, que, seguramente, o leva a uma crise ética.

A crise identitária e a crise ética

Ao compreendermos que a ética é um elemento essencial da vivência humana enquanto indivíduos e integrantes de uma sociedade, detectamos a necessidade da busca de uma ética que dê conta de um contexto líquido, caracterizado por movimento e transformação constantes e sistêmicos. É fato que a concepção ética até então instaurada – pautada na ideia do dever, das proibições e até mesmo ameaças, e do pertencimento a uma comunidade com fronteiras bem estabelecidas – não é mais suficiente quando se considera o perfil do indivíduo e do mundo atual.

A partir do processo de homogeneização global exposto na seção anterior, percebe-se grande impacto no que diz respeito às identidades culturais, pois ser “local” num mundo globalizado acaba por demonstrar privação e degradação social. As localidades passam a perder suas capacidades de gerar sentidos e, assim, percebe-se o fenômeno de crise identitária (BAUMAN, 1999).

Hall (2006) compreende que a globalização e a abertura das fronteiras do local para o global afloraram um hibridismo e sincretismo cultural, já mencionados anteriormente, afirmando que:

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2006, p. 87).

Uma reflexão interessante de Han (2015, p. 30), a respeito do que acima foi explanado, é “a perda moderna da fé, que não diz respeito apenas a Deus e ao além, mas a própria realidade, torna a vida humana radicalmente transitória”. Estamos vivendo um evidente pluralismo de valores, bem como o relativismo dos mesmos. O sentido de existência, por vezes, se esvai. Percebe-se a valorização da liberdade individual que incentiva o sujeito a encontrar critérios para o seu comportamento a partir de si mesmo, assumindo uma atitude autônoma e crítica face aos valores tradicionais. Dessa forma, pode-se dizer que não há valores, mas tão somente “valores para nós” ou uma “pedagogia para nós” (PEDRO, 2007).

Conforme destaca Oliveira (2014), a pós-modernidade pode representar a possibilidade de libertação das amarras e da rigidez racional, mas também

pode gerar mal-estar frente às rupturas geradas. A crise moral se repercute em crise ética e a ambiguidade moral é fortemente sentida, o que gera angústia e incerteza (BAUMAN, 1997). Essa incerteza é o “habitat da vida humana”, conforme Bauman (2011b).

Nesse contexto de constante movimento, liquidez e degradação de uma identidade sólida, aponta-se intenso pluralismo de normas e ambiguidade moral, pois a verdade torna-se volúvel, e ter um conjunto de valores e regras de comportamento é visto como “sinal de inferioridade sociocultural ou privação” (BAUMAN, 2011a). O sociólogo citado anteriormente explica que enquanto a liberdade das obrigações, proibições e rotinas pensou trazer emancipação, ela trouxe também o “horror da responsabilidade”. Segundo ele “a maioria dos sofrimentos humanos normais tendem a brotar, hoje, da superabundância de possibilidades, mais que da profusão de proibições, como costumava ocorrer no passado” (BAUMAN, 2011a). Goergen (2001, p. 77) também refere sobre o assunto:

A passagem da fixidez, do caráter totalizante e universal, premissas de épocas anteriores, para o fluir e a mudança, próprias da época contemporânea, desestrutura os fundamentos do certo e do errado e desautoriza os julgamentos a respeito do correto agir.

A crise moral se repercute em crise ética, pois a moralidade pessoal traz negociação ética, o que gera angústia, incerteza e insegurança. Esses sentimentos gerados fazem surgir a carência emergencial de orientações ou da proposta de um código ético. No entanto, como converter um padrão ético em princípios universais, se há inúmeras agências e inúmeros padrões éticos apresentados aos indivíduos, bem como uma inflada multidão de conselheiros e sugestões tentadoras? (BAUMAN, 2011a).

Diante da crise de identidade que caracteriza a modernidade líquida e dos desafios já citados no âmbito de valores, com a ausência de princípios norteadores e orientadores, questionamos: é possível ainda construir normas comumente observadas, a fim de gerar sentimentos de segurança, responsabilidade e cooperação pacífica? Como pensar uma ética global que possa ser incorporada à educação formal, tendo em vista a atual sociedade pós-moderna, cujas características são de fragmentação, individualismo, crise identitária, consumismo, era digital, entre outros aspectos, de modo a conceber educandos humanizados, emancipados, cidadãos conscientes e indivíduos “preparados” para viverem coletivamente no mundo? Diante de uma construção ética que não dá mais

conta das demandas da atualidade, como construir uma educação significativa e uma ética que não desconsidere, em sua estrutura, a pluralidade, a alteridade, a necessidade de relacionar o global com o local, entre outras características compreendidas como irreversíveis no mundo líquido moderno?

Ética e educação: a necessidade de uma proposta

Ao depreender-se que “a educação conecta o homem com sua cultura” (GATTI, 2005, p. 606), e que todo este processo está concatenado à história, as pesquisas em educação devem preocupar-se em compreender o contexto atual traçado nas seções anteriores a fim de que a prática educacional seja significativa.

Dessa forma, ao percebermos que, nesse contexto atual, o conhecimento e o mundo, social e culturalmente construídos, são provisórios e ilimitados, e a sociedade é líquida, identificamos que a escola não se adequa mais a mesma estrutura e currículo almejados na modernidade. Os pós-modernos querem conversar com outras culturas, trazer abertura cultural, interações no mundo e inovações constantes nos processos educativos. Porém, os mesmos demonstram carência de valores, de uma identidade definida e de uma formação integral.

Nesse período de transição, em que, segundo Gatti (2005), as estruturações e desestruturações, normatizações e transgressões imbricam-se dialeticamente, além da caracterização de uma aldeia global e intercultural, há desafios consideráveis impostos à pesquisa em educação no quesito das relações do ensinar e do aprender, bem como da heterogeneidade contextual em que tais relações ocorrem, conforme já explanado.

Muitos destes desafios encontram-se no campo da comunicação, da relação professor-aluno, da eficiência e eficácia do ensino, e, primordialmente, no campo da ética, pois em uma sociedade que, de maneira geral, não mais adere a padrões universais de valores, sejam sob “comando” da espiritualidade ou da racionalidade, assume-se a existência de inúmeras verdades e escolhas morais. Tal circunstância dificulta a construção de um planejamento educacional ético válido e aplicável. Sobre as mudanças na educação, Bauman (2011b, p. 79) explicita:

Em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os objetivos últimos da educação ortodoxa, com hábitos estabelecidos, estruturas cognitivas sólidas e preferências valorativas estáveis, se tornam desvantagem.

Gatti (2005) evidencia que o modelo estrutural de entendimento do que seja educação, segundo ideias absolutistas da modernidade, não é mais aceito. A autora pontua:

Há muitas mudanças ocorrendo nos espaços escolares em sua conexão com as comunidades em que se situam, e com aspectos mais amplos de uma sociedade informático-comunicacional, as quais não podem ser avaliadas simplesmente pela focalização nesses elementos da modernidade, porque “as escolas respondem a outras pressões além daquelas propostas e esperadas pelo estado” (GATTI, 2005, p. 605, 606).

No divisor de águas que hoje nos é apresentado, os educadores enfrentam grandes desafios, pois a escola é o reflexo da sociedade e a sociedade, por sua vez, é formada via educação. Goergen (2001, p. 9), por exemplo, defende que “educação e formação ética se tocam, pois para que se tenha uma nova consciência, faz-se necessário um processo educativo”.

A instituição escolar se vê frente à demanda de formar um cidadão capaz de “ler e escrever” em todas as novas linguagens do universo informacional em que ele está imerso (BELLONI, 1998), preparado para a sua atuação profissional, mas também frente à demanda de formar um indivíduo ético e preparado para viver de maneira humanizada em um mundo caótico.

É válido, portanto, encontrarmos um equilíbrio entre dois extremos: um processo educativo entendido como a inserção de crianças e jovens num mundo de valores desde sempre definidos e o outro extremo de um espaço “vazio de valores” (GOERGEN, 2001, p. 79). Pode-se formular bases mínimas para a ação do sujeito no mundo social, sujeito este que carece ser reflexivo.

A ética para um mundo em movimento e individualizado acerca dos interesses coletivos, traz a imprescindibilidade da compreensão do outro como igual, ampliando-se a compreensão do bem comum. Morin (2000) afirma que educação contemporânea precisa ensinar a condição humana, marcada por uma humanidade comum e ao mesmo tempo pela diversidade cultural inerente a tudo que é humano, o que deve ser reconhecido por cada indivíduo. Para o autor, necessita-se enfatizar a construção de um sentimento de pertencimento à espécie humana.

Em relação a isso, destaca ser fundamental ensinar uma ética da compreensão, que se configura como “a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado” (MORIN, 2000, p. 99). O autor ainda assevera o papel fundamental da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Conforme proposição do autor, é necessária uma antropoética que suponha:

[...]a decisão consciente e esclarecida de: assumir a condição humana *indivíduo/sociedade/espécie* na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude (MORIN, 2000, p. 106, grifo do autor).

Para Bauman (2011a), um dos fatores determinantes para se alcançar uma ética válida é o perfeito equilíbrio entre liberdade e segurança, bem como a valorização da justiça social. Devemos ponderar em como o indivíduo conseguirá vencer a constante contradição dentro de si – entre seus interesses individuais, seu instinto de sobrevivência e sua necessidade de autossatisfação – e o amar o próximo.

Por fim, Han destaca a necessidade do respeito para alicerçar a vida pública, pois “onde ele desaparece, ela desmorona” (HAN, 2016, p. 12). Assim, podemos inferir, a partir dos referenciais citados que há a necessidade de cultivar aspectos essencialmente humanos para que uma proposta ética universal seja possível.

Considerações finais

Em um cenário como o delineado, com ruptura do senso de coletividade local para uma individualidade globalizada, vivenciando-se uma crise ética por falta de fundamentos sólidos e de princípios considerados universais, a educação precisa atuar de maneira contextualizada com o mundo vivido e, ainda assim, ser capaz de ensinar valores éticos que formem um indivíduo humanizado, emancipado e consciente. Enquanto educadores, precisamos dialogar em relação ao papel da educação na pós-modernidade e de um novo processo de formação integral do indivíduo.

Os educandos carecem de uma formação que ofereça não apenas os conteúdos importantes para sua qualificação para o trabalho, mas que os prepare enquanto sujeitos aptos para exercerem sua cidadania de forma ética, compreendendo o outro como igual, merecedor de respeito e parte de uma mesma comunidade humana global.

Uma educação contextualizada implica num processo de transformação, emancipação e desenvolvimento. Uma nova proposta ética se faz necessária, partindo de valores humanos que preparem o indivíduo para não só exercer sua profissão tecnicamente, mas para viver em meio ao cenário atual.

Consideramos, portanto, fundamental pensar uma ética que estabeleça

princípios e valores que resgatem uma identidade mais sólida do sujeito e a importância de se pensar em um Nós estável, mesmo em meio a liquidez e individualismo generalizados.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. Tradução: João Rezende da Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011a.

BAUMAN, Zygmunt. *44 Cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011b.

BELLONI, M. L. Tecnologia e Formação de Professores: Rumo a uma Pedagogia Pós-Moderna. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 65, n. 65, p. 125-139, 1998.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: Confrontos e Dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. p. 595-608.

GOERGEN, Pedro Laudionor. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, B. C. *No enxame: reflexões sobre o digital*. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 2016.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Tradução: Ricardo Corrêa Barosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2000.

OLIVEIRA, Pedro Eduardo de. Ética e Pós-Modernidade: Desafios a uma Educação para a Sustentabilidade. *In: ANDREOLI, Cleverson V.; TORRES, Patrícia Lupion (orgs.). Complexidade: redes e conexões do ser sustentável*. Curitiba: SENAR, 2014. p. 581-592.

PEDRO, Ana. (Pós) modernidade, ética e educação. *Psicologia e Educação*. v. 6, n. 2, dez. 2007, p. 29-44.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução: Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro (RJ), v. 23, p. 5-15, 2003.

CAPÍTULO XIII

Lecionar: uma variante de prazer e dor

Alisson Moura Chagas

Paulo Henrique Oliveira Soares

Introdução

A sociedade contemporânea padece de uma espécie de mal-estar, pois apresenta sintomas de uma certa neurose que vai adquirindo força social. Esta compreensão esteve presente na obra de Freud (1856-1939) e de autores como Bauman (1927-2017) e Llosa (1936), que também tematizaram e se esforçaram em compreender essa era pós-moderna que vivemos.

O fato é de que esse mal-estar tem contagiado o universo educacional, provocando o adoecimento psíquico dos professores, sujeitos fundamentais na transmissão e interlocução de conhecimento. Os sofrimentos dos profissionais em educação revelam, por meio dos sintomas, uma espécie de conflito inconsciente e uma certa frustração do prazer projetado ou idealizado nos tempos de formação e habilitação para a licenciatura.

Na tentativa de relacionar a psicanálise com a educação, o estudo versará sobre o mal-estar docente que é fruto do mal-estar social e da instituição família. E a escola que, influenciada por uma perspectiva mercadológica da educação, tem absorvido um modelo de gestão educacional gerencialista baseado em uma excessiva cobrança por resultados acadêmicos. Tudo isso, permite compreender, numa perspectiva psicanalítica, as causas e implicações do sofrimento docente.

Pode-se dizer que existe uma variante de prazer e dor no exercício de ensinar. Resta saber até que ponto é saudável psiquicamente esta variação. Em que medida sofre o professor? Qual o prazer e desprazer do ato de ensinar? Quais as implicações na dinâmica de ensino-aprendizagem quando existe frustração do professor? Estas e outras questões serão problematizadas ao longo do texto.

O mal-estar na sociedade

O mal-estar sofrido pelos docentes no contexto educacional brasileiro não pode ser entendido sem uma profunda vinculação com o cenário da sociedade contemporânea em que vivemos. É fato que estamos imersos num mundo em que o prazer foi globalizado, dando lugar à civilização do espetáculo, um mundo “onde o primeiro lugar na tabela de valores vigentes é ocupado pelo entretenimento, onde divertir-se, escapar do tédio, é a paixão universal” (LLOSA, 2013, p. 29).

Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, vivemos em um período histórico que ele conceituou de modernidade líquida, caracterizada pelo derretimento das estruturas sólidas que até então formavam a sociedade, como a família, a religião e a política. A economia se tornou a base mais sólida (BAUMAN, 2001) e na qual o *homo economicus* está no centro.

O único personagem que os praticantes do mercado podem e querem reconhecer e acolher é o *homo consumens* o solitário, autorreferente e autocentrado comprador que adotou a busca pela melhor barganha como uma cura para a solidão e não conhece outra terapia [...] (BAUMAN, 2004, p. 89).

Em sua obra *O mal-estar da civilização*, Freud se refere a esse impasse irremediável de insatisfação completa. As exigências pulsionais que insistentemente surgem no interior do sujeito, conseguem desorganizá-lo constantemente, uma vez que se depara com as restrições culturais que tentam domesticá-lo em suas pulsões. Tudo isso gera uma fonte de mal-estar permanente, inevitável e inerente à trajetória de todo indivíduo, permeando sua vida, no amor, na profissão, no sexo, na família. Por vezes, o sujeito coloca esse incômodo no outro, e a mulher, o marido, os filhos são responsabilizados por suas inquietações (PORTUGAL et al., 2003). Dessa forma, é preciso lidar com a impossibilidade de uma satisfação completa no que diz respeito à docência.

[...] talvez tenhamos de ser forçados a nos reconciliar com a ideia de que é absolutamente impossível harmonizar os clamores de nossa pulsão sexual com as exigências da civilização; [...] a não satisfação inerente à civilização é consequência necessária de certas peculiaridades, que a pulsão sexual adotou, sob a pressão da cultura (FREUD, 1972, p. 172).

A crise de referenciais e de significantes que não favorecem a construção dos laços afetivos, da solidariedade e da ética também caracteriza esse mal-es-

tar da sociedade. É como se as relações estivessem regidas por uma espécie de movimento centrípeto, preocupado com o próprio desejo e satisfação do que num impulso centrífugo que sai de si e estabelece relações (BAUMAN, 2004). A mídia vai adquirindo um papel fundamental nessa dinâmica social, uma vez que assume a função moralizadora das pessoas. “Os grandes jogadores de futebol exercem sobre os costumes, gostos e modas a influência antes exercida por professores, pensadores e antes ainda pelos teólogos” (LLOSA, 2013, p. 33).

O mal-estar da educação é, portanto, reflexo do mal-estar da civilização, uma vez que o homem é ontologicamente caracterizado pela falta e pela incompletude e nunca exclusivamente pelo prazer e satisfação. O desejo é sempre insatisfeito, existe um mal-estar no confronto do indivíduo com a cultura (PORTUGAL et al., 2003). Nesse sentido, a escola não é a única instituição imersa numa crise de frustração por não corresponder aos desejos, mas é, sem dúvida, lugar onde o mal-estar se revela de maneira gritante por ser lugar de convergência de muitos sujeitos e seus significantes.

Família, um dos nomes do mal-estar

Para Freud, a energia que move o ser humano é denominada de pulsão. Uma espécie de força constante e ininterrupta que age no interior do ser humano na interface entre o psíquico e o físico. É uma espécie de força neutra, nem boa, nem má, mas que está em busca de se satisfazer. Tal satisfação vai encontrando na cultura e na relação com os demais sujeitos uma espécie de baliza que permite a humanização e a civilidade.

Na perspectiva freudiana, três leis regem a pulsão. A primeira diz respeito à especificidade do ser que ela anima, ou seja, a pulsão se representa constantemente. Isso significa que ela é uma força que anima um ser que vive no simbólico, permitindo uma relação entre o sujeito e o significante. Tanto a proposta educativa como a psicanalítica pretendem oferecer à criança significantes que a insiram em sua subjetividade, na cultura e na convivência humana. Sendo assim, a responsabilidade da família e dos professores é singular, uma vez que a pulsão se representa mediante os significantes que lhe são apresentados.

Os significantes violentos, ofensivos, falhos de amor, os significantes de ódio, rancor, mau humor, desavença entre os pais, preconceitos ou o contrário, os de respeito, benevolência, bem-querer, partilha e amor, todos serão gravados de maneira consequente. A subjetividade da criança sofrerá efeitos singulares

dos significantes presentes nos mais diversos momentos da vida (CHECCHINATO, 2007, p. 18).

A segunda lei da pulsão procura reproduzir essa representação pulsional, pois uma vez expressa, ela irá se repetir e o sujeito precisa assumir e se dar conta desta repetição, nem sempre suportável, dando origem ao recalque. Para Checchinato (2007, p. 20), “assim, não resta ao ego senão estabelecer um ‘compromisso’ com o representante da representação insuportável. É nisso que consiste o sintoma da neurose”. Aqui pode surgir algo interessante, pois se o sujeito não der conta de enfrentar o real que se expressa e se impõe, dá-se origem a psicose.

A terceira lei refere-se à capacidade da força pulsional em transformar e produzir o sujeito para sua vivência social. Ela se transforma de três maneiras, em religião, em arte e em ciência. O processo em que essa força extremamente plástica se transmuta chama-se sublimação.

Vale destacar a primeira lei da pulsão, pois o comportamento dos estudantes e a relação que eles estabelecem com os demais sujeitos no espaço-tempo da escola está fortemente associado à qualidade dos significantes recebidos no interior da família. A sala de aula é o lugar privilegiado de balizar a consequência dos significantes negativos que ocasionam a violência física, verbal e simbólica no interior da escola. Neste contexto, o professor assume o papel de ressignificar ou de oferecer outros significantes para o estudante e, não raras vezes, quando falha nesta tarefa, vem a frustração.

Portanto, a família tem uma responsabilidade primordial no que diz respeito à civilidade da criança. Cabe aos pais a tarefa de retirar a criança da ordem da natureza e introduzi-la na ordem da cultura. Os pais são a lei e isto consiste em educar a pulsão, levando a criança a se submeter à linguagem e à humanização, que implica regras, costumes e controle (CHECCHINATO, 2007).

É fato que grande parte dos pais está abrindo mão de oferecer os significantes necessários à educação humanizadora das crianças. Com isso estamos criando sujeitos entregues ao próprio querer, mimados, agressivos e que não aceitam ser frustrados em virtude da pulsão deseducada. O professor se vê obrigado a lidar com estas questões e quando não é capaz, procura o primeiro refúgio que é se afastar do ambiente escolar por meio das licenças médicas que vêm acompanhadas de medicalização.

O fato de os pais trabalharem muito e também estarem imersos num estado de exaustão, lhes convém atender constantemente os desejos do filho em nome da paz familiar. Existe uma concessão do direito de educar, é como se os

filhos tivessem assumido o papel de autoeducadores. “O devido disciplinamento de crianças demanda juízo; o juízo demanda reflexão; a reflexão demanda energia; e todos estão exauridos” (DALRYMPLE, 2015, p. 64).

Segundo Dalrymple (2015), um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância afirmou que a Grã-Bretanha era o pior país para ser criança entre os 21 países desenvolvidos. E tal dado não se afasta da realidade uma vez que a infância se encontra numa situação deplorável, em que as pessoas têm medo de suas próprias crianças. A violência cometida por crianças e contra crianças aumentou assustadoramente. No ano letivo de 2005/2006, por exemplo, 87.610 crianças, isto é 2,7% de todas as crianças no ensino secundário, foram suspensas por algum tempo por causa de ataques verbais ou físicos a um professor.

Mal-estar docente: prazer e desprazer

Em sua obra *O mal-estar da civilização*, Freud (1997) reconhece que o propósito da vida humana é adquirir a felicidade, por isso os homens esforçam-se para alcançá-la e preservá-la. Esse desejo de felicidade é fortemente marcado pelo esforço em afastar o sofrimento e o desprazer a fim de garantir tempos prolongados de prazer e gozo. Sendo assim, o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início. Esta inclinação humana à felicidade se vê inevitavelmente ameaçada pela infelicidade e o sofrimento.

[...] O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e a dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém desta última fonte talvez seja mais penoso do que qualquer outro (FREUD, 1997, p. 25).

Ao abraçar a carreira docente, o professor alimenta um sonho de felicidade, pois acredita que o ato de lecionar será permeado de satisfação, resultados positivos e uma boa acolhida por parte da comunidade educativa. Mas quando as dificuldades vão surgindo num grau cada vez maior em decorrência da indisciplina estudantil, do baixo rendimento acadêmico, da falta de infraestrutura, da não valorização e da ausência da família, daí surge o trauma.

O trauma, numa perspectiva freudiana é sempre um mau encontro ou uma

trombada com o real (CHECCHINATO, 2007). Por isso, quem ingressa no universo educativo terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados alcançados nunca corresponderão exatamente com aqueles imaginados ou projetados no início da carreira docente (VOLTOLINI, 2011). Neste sentido, o aforismo freudiano de que psicanalisar, governar e educar se tornam tarefas impossíveis. Não pelo fato de que exista impossibilidade em operacionalizar tais atividades, mas no sentido de que sempre haverá incompletudes, insatisfação e traumas.

Essa experiência traumática vivida pelo docente num contexto de desvalorização da educação deixa de ser um sofrimento criativo, que se angustia pelo desejo de oferecer mais e com maior qualidade, e passa a ser um sofrimento patogênico. E isso significa que não há nada mais além da rigidez, repetição e aborrecimento, o que gera, no sujeito docente, frustração, medo e sentimento de impotência (AGUIAR; ALMEIDA, 2008).

No campo educativo, o mal-estar do docente ou o seu desprazer se revela nas frustrações que surgem da própria função. Um dos modos de fuga ou defesa deste desprazer, reconhecidos pelo próprio Freud, é o isolamento, a decisão de afastamento das pessoas e do mundo. No entanto, a solução não está em afastar-se, mas de se assumir, enquanto sujeito membro da comunidade humana, todas as consequências do viver, mesmo que para isso tenha que contar com a ajuda de especialistas e técnicos, sobretudo os psicanalistas.

Analisando uma série de reportagens em relação a esse mal, em diferentes estados brasileiros, é constatável o aumento do número de professores afastados da sala de aula por questões de saúde. No Distrito Federal, em 2016, mais de 29,3 mil atestados e licenças médicas foram emitidos, em sua grande maioria por questões psicológicas (ALCÂNTARA, 2016). Em São Paulo, a rede estadual de ensino paulista concede, em média, 372 licenças médicas a professores, por dia. No ano de 2015, foram cerca de 136 mil afastamentos médicos concedidos. O principal motivo de afastamento são os transtornos mentais e comportamentais, responsáveis por 27,8% dos casos (ESTADÃO, 2016).

O grande número de professores afastados da sala de aula, em sua maioria por questões psicológicas, nos revela que afastar-se daquilo que provoca o mal-estar é fundamental, mas espera-se que não seja uma fuga da realidade que se apresenta. Associado a esta tentativa de fuga está a medicalização e o uso de substâncias químicas, esta última podendo gerar um prazer imediato, amortecendo as preocupações, descontentamentos e a dureza da realidade. O princípio da felicidade também está em buscar alternativas para sanar o sofrimento, entretanto, é preciso estar consciente de que nunca haverá completude.

O programa de tornar-se feliz, que o princípio do prazer nos impõe [...], não pode ser realizado; contudo, não devemos – na verdade, não podemos – abandonar nossos esforços de aproximá-lo da consecução, de uma maneira ou de outra. Caminhos muito diferentes podem ser tomados nessa direção, e podemos conceder prioridades quer ao aspecto positivo do objetivo, obter prazer, quer ao negativo, evitar o desprazer. Nenhum desses caminhos nos leva a tudo que desejamos. A felicidade, no reduzido sentido em que a reconhecemos como possível, constitui um problema da economia da libido do indivíduo. Não existe uma regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo (FREUD, 1997, p. 33).

Devemos nos atentar para que a carreira docente não seja contagiada por um senso de vitimização, em que a autoridade do professor passe a ser medida pelo seu sofrimento e não pela importância do que ele representa. Corremos o risco de vitimizar o professor em decorrência dos problemas que tem enfrentado em diferentes ordens e com isso diminuir sua responsabilidade sobre o processo educativo que conduz. Pois, a vitimização pode soar como desresponsabilização.

[...] uma vez que uma pessoa se tornou uma vítima, ela não é mais responsável, psicológica, moral ou legalmente, por suas ações subsequentes, na medida em que elas tenham alguma conexão causal com o que quer que tenha feito dela uma vítima inicialmente (DALRYMPLE, 2015, p. 167).

O psiquiatra britânico Theodore Dalrymple identifica que o romantismo e o sentimentalismo caracterizam o grande mal-estar da sociedade contemporânea, uma vez que o culto tóxico do sentimentalismo acabou por se articular institucionalmente nos governos, na mídia e nas universidades, tornando-se não um esforço para refletir as angústias modernas, mas uma desculpa permanente das sociedades ricas, a princípio, para o fracasso e para a irresponsabilidade contra as dores do amadurecimento da vida real. No entendimento do autor, a política das vítimas acabou por se constituir numa desculpa para a incapacidade de enfrentar a vida adulta (DALRYMPLE, 2015).

A educação se situa como um dos maiores problemas culturais dos nossos dias, uma vez que ocorreu uma perda da autoridade do professor. A violência, muitas vezes sofrida, não advém apenas dos estudantes ou do Estado com sua falta de apoio e estrutura, mas também das famílias. Uma pesquisa realizada na Inglaterra revelou que os professores não só sofreram agressões das crianças,

mas também dos pais (DALRYMPLE, 2015, p. 18). Quer dizer que os professores não podem confiar nos pais para lhes dar o apoio ao tentar lidar com uma criança rebelde, agressiva ou violenta, mas exatamente o contrário. Por isso, a tratativa do sofrimento psíquico dos professores não deve ser encarada como uma questão isolada, mas como um problema social e de saúde pública. É necessário ajudar o professor a sair do lugar de vítima para a condição de sujeito.

A precarização do trabalho docente: prazer e dor reflexos da gestão

Os docentes, na atualidade, passam por várias situações que remetem à precarização do trabalho no magistério, seja ele no nível básico ou superior. As exaustivas demandas de trabalho nas últimas décadas, em atendimento a uma política neoliberal, repercutem na precarização do trabalho docente nas instituições públicas e, principalmente, nas privadas.

Nessas instituições, os professores são convidados, ou mesmo obrigados, a trabalhar na lógica performativa e gerencialista, o que vem causando parte do sofrimento docente.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetro de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstração de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

O gerencialismo é uma nova forma de poder pela qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas, e com isso remodelam-se as relações de poder dentro das instituições, tornando a vida emocional do trabalhador conhecida nas relações de trabalho. O estresse é um exemplo contundente para explicitar essa nova realidade.

Esses novos aspectos na educação atingem a percepção de valor que o docente tem de si, colocando “em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e subjetividade. Assim, nossas repostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2005, p. 550).

Ainda sobre o sofrimento docente, Ribeiro (2016), mediante um recorte de uma pesquisa intitulada *Trabalho intensificado de professores da educação básica*

e superior: confluências e especificidades, afirma que a desvalorização do profissional em sala aula é reflexo da falta de limites de alguns educandos, além da indisciplina e da falta de respeito. Somado ao não apoio das famílias no processo de ensino e aprendizagem, a desvalorização desses profissionais por parte da sociedade, são consequências do sofrimento docente na atualidade. Porém, outra perspectiva é apontada pelos próprios docentes partícipes da pesquisa, o que provoca uma dicotomia entre dor e prazer, no que diz respeito à existência de

[...]Um forte sentimento de utilidade e responsabilidade dos professores por participarem do processo de formação dos cidadãos. Há aspectos relacionados à realização profissional, tendo em vista a natureza do trabalho, a transmissão de conhecimentos, atividades que envolvem o criar e o inventar. Ou ainda, orgulho pelas atividades realizadas (RIBEIRO, 2016, p. 54).

Dejours (2008) afirma que o profissional, para aliviar o sofrimento, nega a realidade ou mesmo tenta minimizar as adversidades, e esse é um mecanismo de defesa. Ou seja, para cumprir suas atividades laborais, o chamado amor à profissão se sobressai frente aos problemas institucionais que causam sofrimento (DEJOURS, 2008 apud RIBEIRO, 2016). É uma mobilização subjetiva que transforma o sofrimento docente em prazer. Gaulejac (2007) ressalta que uma instituição de ensino não é neurótica, paranoica ou perversa, porém seus profissionais podem ter tais comportamentos, ou seja, os problemas psíquicos são oriundos das suas formas de gerenciamento.

A tensão, hodiernamente, é vista como algo que faz parte das profissões, ou seja, os docentes estão em constantes situações de desgaste (sofrimento) e isso para o gerencialismo é visto como algo normal, o estresse, por exemplo, é banalizado em certas posições acadêmicas. Os professores da pós-graduação são cobrados constantemente para um elevado número de produções científicas dentro de suas áreas de pesquisa, tornando o nível de pressão nessas organizações elevado em relação ao trabalho científico. Nesse contexto, não há por parte da gestão a compreensão de que o alívio da pressão nas atividades do trabalho gera a redução do sofrimento e consequentemente com gastos em saúde. A hiperatividade e sua vinculação com o trabalho já é tema de estudo na atualidade. Ela é entendida como uma exigência para os profissionais que, na perspectiva de Gaulejac (2007, p. 220),

[...]É fonte de orgulho, acompanhado de uma queixa pouco convincente de “vitimização”: “não aguento mais”, “estou esgotado”, “não tenho mais tempo para mim”. Ela traduz um superinvesti-

mento de falta. [...] Os trabalhadores têm o sentimento de que não fazem o bastante. Como se o trabalho realizado jamais fosse satisfatório. [...] Tentativa ilusória para responder à incompatibilidade narcísica, às exigências infinitas de desempenho e às ameaças de demissão, a hiperatividade se torna, como o estresse, um sintoma banal pela forma como parece espalhado.

Mesmo com tantas adversidades, os profissionais consideram as instituições um lugar de realização profissional. A ausência de condições de trabalho, a não valorização da profissão pela sociedade, como já apontado, faz com que os profissionais, numa situação de prazer e dor, sintam a “necessidade de negação do que lhe é negado” (RIBEIRO, 2016, p. 64).

As organizações educacionais esperam de seus profissionais uma flexibilidade cada vez maior em suas atuações; esse sistema “gerencialista suscita um modelo de personalidade narcísica, agressivo, pragmático, sem estado de alma, centrado sobre a ação e não tanto sobre a reflexão, pronto a tudo para ter sucesso. O empregado projeta sobre a empresa seu próprio ideal de onipotência e excelência [...]” (ESTEVE, 1999, p. 217).

Assim, para que o indivíduo permaneça na instituição, precisa passar por avaliações que medem especificamente suas competências, que precisam estar acima das previstas para aquela função, ou seja, o profissional está sempre pressionado a produzir mais. Na Educação Básica, o professor é constantemente cobrado pelos bons resultados em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Na Educação Superior, em cursos de graduação e pós-graduação a exigência passa pela recorrente produção e publicação de materiais avaliados pelos órgãos reguladores, o que intensifica a carga de trabalho desses profissionais do magistério.

As tecnologias que poderiam auxiliar na emancipação do trabalho docente, agora, também são intensificadoras da precarização desse trabalho. A necessidade de desenvolver os trabalhos acadêmicos com qualidade para satisfazer o ego profissional, faz com que os docentes se atrelem às tecnologias de forma a não conseguirem diferenciar tempo de trabalho de tempo de descanso – férias ou recesso, ou ainda, são forçados por questões avaliativas ou para a própria manutenção nos ambientes organizacionais a utilizarem as tecnologias para desenvolver suas atividades profissionais.

Esteve (1999, p. 213) afirma que essas evoluções tecnológicas “poderiam libertar o homem do trabalho. Elas parecem, ao contrário, colocá-lo sob a pressão. Aliviam a fadiga física, mas aumentam a pressão psíquica”. Essa é uma rea-

lidade nas instituições que aderiram ao modelo neoliberal de educação, ou seja, as que a têm como item performativo. O lucro está em detrimento de qualquer atividade docente. A dor – o sofrimento docente – não é levada em consideração diante da lógica de mercado imposta à gestão de recursos humanos.

A dor e o prazer: o sofrimento psíquico no processo de ensino e aprendizagem

Em diversos momentos da vida as pessoas passam por dificuldades de distintas ordens, e isso não é diferente na carreira docente, que possui características peculiares de trabalho, em que, por vezes, os indivíduos acham que vão enlouquecer. Para evitar esse quadro extremo, é necessário o apoio, às vezes até mesmo de psiquiatras, para que tais situações de sofrimento possam ser excluídas ou ao menos amenizadas – inclusive com medicação. “Embora o sofrimento psicológico possa levar à desadaptação social, e ela possa determinar uma ordem de distúrbio psíquico, não se pode sempre estabelecer uma relação de causa e efeito entre ambos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 345).

Um professor, por exemplo, pode ser produtivo mesmo vivenciando um mal-estar, pois consegue controlar suas aflições. Contudo, na atual conjuntura, os desgastes com a profissão docente estão em voga. O absentismo e o abandono da profissão docente são algumas das consequências desse sofrimento.

A inibição e o absentismo aparecem como a reação mais frequente para acabar a tensão derivada do exercício docente. Se a implicação pessoal é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca disso, despersonaliza-se o magistério e as relações com os alunos tornam-se mais superficiais, mas o professor se defende da tensão com essa mesma renúncia (ESTEVE, 1999, p. 61).

Diante disso, o afastamento do docente da sala de aula compromete todo o processo de ensino e aprendizagem. Essa recorrente ausência ao trabalho, segundo Esteve (1999), é uma forma de ter alívio das pressões que os ambientes escolares proporcionam. Por isso, os períodos de férias têm função importantíssima em relação ao acúmulo de estresse²⁶. Segundo pesquisas, esse é um

26 O termo stress foi utilizado, pela primeira vez, por Hans Selye, em 1936, em seu trabalho: *A syndrome produced by diverse noxious agents* (SELYE, 1956). Define o estresse como: A resposta não específica do corpo a qualquer requerimento. Desenvolve-se como reação a um estímulo e implica um processo de adaptação que se manifesta mediante mudanças de níveis hormonais e no tamanho de muitos órgãos. (TACHE, TACHE e SELYE, 1977, p. 48 apud ESTEVE, 1999, p. 148).

momento de tranquilidade em que o profissional tem quedas significativas dos picos de estresse vivenciado nas instituições educacionais, assim, é imprescindível que esses momentos de descanso – férias e/ou recessos – não sejam interrompidos ou mesmo retirados ao bel-prazer da gestão (ESTEVE, 1999).

É no período de 6 a 9 anos de experiência que os docentes têm maiores danos à saúde, afetada por tensões oriundas das organizações educacionais, exacerbadamente burocráticas em relação aos processos de controle do trabalho docente. Por conta desse mal-estar, a qualidade da educação é prejudicada, uma vez que os mecanismos de defesa desses profissionais vão sendo ativados para lidar com os conflitos, tensões, exigências e demais situações na carreira do magistério.

A lista de consequências do mal-estar é dividida, segundo o autor, em doze graduações, que vão desde os “sentimentos de desconforto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar” até as neuroses reativas e depressões (ESTEVE, 1999, p. 78).

Ada Abraham (1975) classifica as reações dos professores em quatro grupos. A primeira está vinculada ao predomínio de sentimentos contraditórios em que o profissional opta por uma prática flutuante – não consegue solucionar conflitos entre os ideais e a realidade profissional, e uma conduta de se auto-valorizar. A segunda reação é a negação em razão de sua incapacidade de lidar com a ansiedade. São mecanismos de fuga que o docente externaliza por meio da inibição e rotinização, por exemplo.

A terceira reação é o predomínio da ansiedade, em que o docente necessita de recursos para pôr em prática seus conhecimentos e esses não são disponibilizados, fazendo com que ele se encontre em constantes comparações entre os seus ideais e a realidade vivida nas Instituições de Educação Superior (IES). Assim, o docente é levado a querer compensar mediante seu esforço pessoal as arbitrariedades que os sistemas oferecem. “As manifestações depressivas aparecem nesse mesmo esquema quando, na comparação o professor chega à autodepreciação, culpando-se pessoalmente por sua incapacidade de chegar à prática dos ideais pedagógicos aprendidos” (ESTEVE, 1999, p. 44-45).

Por fim, a última reação é a aceitação dessas situações como uma realidade objetiva, “sem maior importância que a de buscar respostas adequadas nos limites de uma conduta integrada” (ABRAHAM, 1975 apud ESTEVE, 1999, p. 45). Em relação à ansiedade, “ela é semelhante ao medo, embora talvez desconheçamos o que tememos. Freud descreveu a ansiedade como um temor sem razão. Em geral, não podemos identificar a fonte, um objeto específico que a tenha provocado” (SCHULTZ, 2015, p. 50).

E mesmo com todas essas adversidades da carreira docente, ainda existem vários relatos de profissionais orgulhosos das práticas vivenciadas enquanto professores. Braga, Machado e Guimarães-Iosif (2014) afirma que “o conhecimento adquirido por meio da interação do professor com seus alunos e as vivências cotidianas dentro e fora da sala de aula” não fazem parte da avaliação da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, porém, estão presentes nas relações de ensino e aprendizagem.

Assim, é preciso resgatar as histórias de vida profissional do educador e nela encontrar sua “alma docente”, aquela que traz consigo a fé, a esperança, o sonho, a utopia, a razão maior de seu protagonismo docente, condição fundamental para que a vida volte a pulsar no seio das organizações educacionais. Isto porque todo docente tem direito de autorrealizar e ser feliz em sua profissão, tem o direito a experimentar e a desfrutar de seu próprio processo de autotransformação, de se expressar e ver materializado em seu trabalho os seus sonhos e a esperanças em um mundo melhor (MORAES, 2014, p. 59).

Assim, entende-se que o trabalho desempenhado pelo docente e suas repercussões estão intrinsecamente ligados ao estado em que se encontra o docente. Cuidar da saúde emocional se torna uma condição necessária na dinâmica pedagógica da relação professor-aluno.

Considerações finais

Ao tematizar o mal-estar docente na educação, é primordial a compreensão de mundo, uma vez que a globalização internacionaliza não apenas a economia, mas problemas sociais que envolvem as relações de consumo, entre as pessoas e as instituições. É notório que a violência escolar e o adoecimento dos professores não são uma questão exclusivamente brasileira e não está totalmente associada à ausência de infraestrutura educacional, mas está fortemente ligada à dinâmica interna do ser humano e de seus significantes.

A psicanálise com todas as teorias que a compõem se constitui numa chave de leitura do ser humano e do modo como ele interage no mundo. Por isso, esse trabalho se valeu de conceitos psicanalíticos para acessar esse paradoxo que constitui o ato de educar no qual se alternam prazer e desprazer.

O mal-estar docente também é reflexo da falta de apoio da sociedade. A indevida desvalorização da educação por parte da comunidade escolar, famílias e poder público traz ainda mais agravamento a essa doença social. A dicotomia

dor e prazer faz parte do sofrimento docente e causa um mal-estar, tendo em vista seus ideais enquanto um profissional formado para transformar a sociedade e suas práticas de ensino frente à burocracia neoliberal de controle dos atos pedagógicos.

Identificamos que a sensação de frustração do professor não é um mal em si, na medida em que o coloca em contato com a realidade, levando um “choque de lucidez” que o engrena num movimento constante de revisão da prática pedagógica e dos meios de interação com os estudantes e toda comunidade educativa. A questão da frustração surge como um problema quando o docente se vê desamparado por todos os lados, violentado simbolicamente, mentalmente e não raras vezes, fisicamente. Em síntese, o prazer e desprazer são inerentes à dinâmica que estrutura mentalmente o ser humano; a grande necessidade é conseguirmos identificar a medida real destas dimensões. Estas e outras tantas questões merecem ser ampliadas e trazidas ao centro da discussão se de fato estivermos preocupados com a cultura que constitui nossa civilização.

Referências

ABRAHAM, Ada. El Mundo interior del docente. Barcelona: Promoción Cultural. In: ESTEVE, José S. *O mal-estar docente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

AGUIAR, Rosana Márcia Romualdo; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá, 2008.

ALCÂNTARA, Manoela. No DF, professores entram com 29,3 mil atestados e licenças em 2016. *METRÓPOLES*. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/no-df-professores-entraram-com-293-mil-atestados-e-licencas-em-2016>. Acesso em: 5 nov. 2017

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, v. 35, n. 126, p. 539-564. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 out. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRAGA, Cristina Marins; MACHADO, Juliana Lacerda; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. A política educacional no contexto neoliberal e suas implicações na profissionalização docente da educação básica. In: CUNHA, Célio da; JESUS, Wellington Ferreira de; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (orgs.). *A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 151-168.

CHECCHINATO, Durval. *Psicanálise de pais: crianças, sintoma dos pais*. São Paulo: Companhia de Freud, 2007.

DALRYMPLE, Theodore. *Podres de mimados: as consequências do sentimentalismo tóxico*. São Paulo: E Realizações, 2015.

DEJOURS, Christophe. Avaliação do trabalho submetida à prova do real: crítica aos fundamentos da avaliação. In: RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos et al. *Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades*. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/2398/9072>. Acesso em: 20 out. 2019.

ESTADÃO. *SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental*. SP, 24 mar. 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>. Acesso em: 5 nov. 2017.

ESTEVE, José S. *O mal-estar docente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FREUD, Sigmund. Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor. In: *Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972, p. 172. v. 11.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, Coleção Management, 2007.

LLOSA, Mário Vargas. *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MORAES, Maria Cândida. Histórias de vida docente: Resgatando a utopia, o sonho e a esperança de ser professor. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Correa (orgs.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*. Relatos e reflexões em valores éticos. Brasília: Liber Livro & Cátedra UNESCO-UCB, 2014.

PORTUGAL, Ana Maria et al. *O porão da família: ensaios de psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos et al. *Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades*. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/2398/9072>. Acesso em: 29 out. 2017.

SCHULTZ, Duane, P. *Teorias da personalidade*. Tradução: All Tasks, Priscila Lopes e Livia Koepl. 3. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2015.

SELYE, H. The stress of life. New York: McGraw-Hill. In: ESTEVE, José S. *O mal-estar docente*. Bauru, SP: EDUSC, [1956] 1999.

VOTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CAPÍTULO XIV

Por uma escola que promova a felicidade

Learice Barreto Alencar

Introdução

A questão da felicidade na escola não é um tema tratado comumente na educação brasileira, aliás, há pouquíssima literatura sobre o assunto. Porém, com o advento da Base Nacional Comum Curricular, que traz cinco competências socioemocionais (argumentação, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado, responsabilidade e cidadania, trabalho e projeto de vida), o assunto está ganhando amplitude nesta perspectiva, mas ainda de forma tímida por estar em sua fase de implementação.

Nesse contexto, ressalte-se o tempo diário que um estudante permanece na escola, em que uma criança passa parte do seu dia na escola, alguns até mais tempo ativos neste ambiente do que em casa. Se for considerado o tempo integral, é preciso pensar que essa relação é intensa e requer estratégias didático-pedagógicas diferenciadas para que torne esse tempo prolongado em espaços de convivência e de aprendizagens desafiadoras e prazerosas, a fim de não gerar desequilíbrio nos estudantes. Dessa forma, percebe-se que há uma simbiose entre a escola e o indivíduo, que podem se beneficiar mutuamente para o bem comum. Nesse sentido, Maturana (2009, p. 29) argumenta:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Diante dessa reciprocidade, há que se pensar na identidade do estudante e da escola. Sabe-se que a identidade deste é formada por suas crenças (ainda incipientes e muitas vezes limitadoras), seus propósitos e suas motivações. A escola, por sua vez, tem sua identidade caracterizada por vários fatores que contribuem para sua dinâmica, como o currículo, as aulas, as relações, a comunidade, a tecnologia, o futuro e tantas outras variáveis, de acordo com a missão e cultura escolar.

Dessa forma, espera-se que essas identidades se complementem em prol de um futuro que promoverá felicidade para todos os envolvidos neste grande propósito de vida que é a educação.

Todavia, ainda hoje não tem acontecido assim tão harmoniosamente e com propósito claro de formação para a vida. Os interesses são outros, como a aprovação no vestibular ou a conclusão do Ensino Médio para inserção no mercado de trabalho, visto que os objetivos previstos para a educação brasileira são o desenvolvimento pleno do indivíduo, a formação para o exercício da cidadania e para o trabalho. Portanto, é necessário reorganizar a dinâmica da escola para promover o que é importante, relevante, necessário para a formação integral do estudante e que lhe proporcione bem-estar; assim, deve-se pensar em uma nova escola para um novo mundo.

A Base Nacional Curricular Comum considera o estudante em suas dimensões cognitiva, física e emocional. Para tanto, apresenta quatro competências que atendem ao requisito de formação socioemocional. Assim, priorizam-se seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Por mais que seja normativa, não há garantia de que a base terá sucesso, pois depende de quem a implanta, executa e acompanha, e de quem a recebe como ação sobre si. O fato é que o documento teoriza o bem-estar do estudante, mas somente a dinâmica da escola será capaz de torná-la real ou não.

No cenário educacional atual, pesquisas diversas demonstram as fragilidades das escolas brasileiras e o desinteresse dos estudantes em frequentá-las; além disso, outras apontam para o despreparo dos professores, as inadequações do currículo, os problemas críticos com os diversos tipos de violências no ambiente escolar, além dos problemas relacionais na comunidade. A fim de ratificar as problemáticas supracitadas, recorre-se às palavras de Libâneo (2011, p. 13):

A prática docente repercute intensamente no desenvolvimento, na aprendizagem e na motivação dos estudantes, é evidente que o professor tem efetivamente um papel decisivo no sucesso

escolar, que se expressa em sua capacidade de ampliar e promover o desenvolvimento mental dos estudantes.

Ações destinadas a promover o bem-estar, que proporcionem felicidade aos estudantes na escola, devem ser priorizadas, pois a aprendizagem está intimamente ligada a esses fatores, conforme corrobora Casassus (2009, p. 203):

Uma escola é uma organização de um sistema de relações que se estruturam em torno da aprendizagem e a aprendizagem é função das emoções. A educação também resulta das relações que acontecem com as interações entre professores e estudantes e as relações são, por definição, emocionais.

Com este estudo pretende-se refletir sobre a escola contemporânea, sobre o conceito de felicidade e sua relação com o bem-estar, e discorrer sobre o pensamento de alguns estudiosos da educação sobre o assunto, além de fazer uma análise de como a dinâmica da escola influencia no bem-estar do estudante, ou seja, em sua felicidade.

A escola na era pós-moderna

Quando os gregos pensaram a educação, seu conceito original estava baseado na razão. Contudo, ao analisá-la nos dias de hoje, percebe-se que a razão ainda predomina e que, sob a estrutura do currículo da escola, está centrada a racionalidade. Já na modernidade, muitos pensadores começaram a apontar que só a razão não era suficiente para formar integralmente um ser humano, outros valores precisavam ser inseridos para valorização da formação humana.

Desde a modernidade, pensadores como John Dewey e Rousseau se preocupavam em oferecer uma pedagogia que reconhecesse às crianças o direito de descobrir e controlar seu conhecimento por meio da ação mediadora de um docente, por meio de vivências e compreensão do aspecto emocional do ser humano, como fator agregador para a aprendizagem cognitiva.

De acordo com Gauthier e Tardif (2014), “Preparar para toda a vida vai adquirir novo significado diante das atuais circunstâncias sociais. Ou, no mínimo, certa descrença em relação ao seu potencial aplicativo”. As pessoas, de um modo geral, buscam constantemente o bem-estar, não estão mais dispostas a buscar a razão em detrimento disso. Assim, o desafio é pensar em como transformar a escola em lugar felicidade, não somente no lugar de racionalidade. De nada adianta promover reformas educacionais, se na dinâmica da escola não

for considerada a promoção do bem-estar de seus maiores interessados; portanto, reformar currículo, por exemplo, resolverá muito pouco ou quase nada.

Nesse contexto, o sociólogo Zygmunt Bauman (2011) diz que “é o mundo de fora dos prédios escolares que se tornou muito diferente do tipo de ambiente para o qual as escolas clássicas preparavam seus estudantes”. Ou seja, não há mais felicidade em frequentar as escolas que são tão diferentes do que é proposto pelo mundo pós-moderno.

Dessa forma, a busca desenfreada somente pela razão e pelo conhecimento propedêutico cessam; agora há uma geração preocupada com seu bem-estar, com suas emoções e em fazer o que a faça feliz.

O que é felicidade?

O conceito de felicidade parece ser bem pessoal, individual e difícil de ser definido, pois depende de pontos de vista diversos, valores e experiências de cada pessoa. Experimentar emoções positivas diárias e satisfação com a vida parecem ser bons indicadores de felicidade, e os mais comumente aceitos por um consenso.

Entre os conceitos diversos de felicidade, os mais utilizados estão relacionados, conforme Martin Seligman (2011), com o estado de bem-estar que todos buscam alcançar, por meio do sentimento subjetivo que se refere ao que as pessoas pensam e sentem sobre suas vidas. Ou seja, a felicidade é o equilíbrio entre a satisfação geral com a vida e o bem-estar no dia a dia (SELIGMAN et al., 2005).

Dessa forma, na visão de Seligman (2011), a felicidade é subjetiva porque está relacionada à personalidade de cada indivíduo; inconstante, dada a impossibilidade de ser feliz a todo tempo, mas episodicamente; transitória, uma vez que está atrelada às experiências da vida; e reciclável, porque é possível rememorar momentos felizes vividos no passado e sentir a felicidade novamente.

Para o professor Shawn Achor (2012), da Universidade de Harvard, que trouxe para os dias de hoje uma discussão moderna sobre felicidade, além de formular uma disciplina capaz de ensinar a ser feliz, o conceito de felicidade é,

Como experiências de emoções positivas – prazer combinado com um senso mais profundo de sentido e propósito. A felicidade implica um estado de espírito positivo no presente e uma perspectiva positiva para o futuro. Para mim, felicidade é a alegria que sentimos quando buscamos atingir nosso pleno potencial (ACHOR, 2012, p. 45-46).

Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2018), a felicidade, na perspectiva sociológica, deve ser analisada sob duas óticas: a do tempo e dos grupos sociais, na qual se considera a visão popular, que atribui felicidade a uma vida plena de momentos agradáveis, em que não há problemas e desafios. A outra é a visão reflexiva, em que ser feliz não significa não ter dificuldades, mas superá-las.

Diante das perspectivas expostas, este estudo adota como conceito de felicidade aquele associado ao bem-estar, ao equilíbrio e ao contentamento das necessidades nos aspectos físico, intelectual e emocional do ser humano dentro da dinâmica da escola.

Perspectivas históricas sobre felicidade

As primeiras reflexões sobre felicidade partiram da filosofia na Grécia Antiga. Os gregos se interrogavam, entre outros assuntos, sobre o destino da cidade, sobre a felicidade e a virtude, sobre os valores e a educação (GAUTHIER; TARDIF, 2014).

No período da Filosofia da Luzes, três campos da atividade humana são particularmente tocados: a ciência, as artes e a técnica. Cada um desses domínios deverá, conseqüentemente, pôr-se a serviço do progresso e da felicidade da humanidade (GAUTHIER; TARDIF, 2014).

De acordo com Abbagnano (2007), a ideia de felicidade tem grande importância para a origem da filosofia, pois faz parte das primeiras reflexões filosóficas sobre ética, que foram elaboradas na Grécia Antiga. Por esta relevância o autor traçou uma evolução histórica, considerada neste estudo para fins de esclarecimentos.

A mais antiga referência sobre o tema é o fragmento do texto de Tales de Mileto (624-548 a.C.): “ser feliz é ter corpo forte e são, boa sorte e alma formada”. Na visão dos gregos mais antigos, felicidade relacionava-se à sorte.

Em seguida, Demócrito de Abdera (460-370 a.C.) julgava que a felicidade era “a medida do prazer e a proporção da vida”. O sistema dos prazeres foi expresso com bastante clareza por Aristipo (435-356 a.C.), que distinguiu prazer de felicidade.

Sócrates (470-399 a.C.), predecessor de Platão e Aristóteles, disse que felicidade não se relacionava apenas à satisfação dos desejos e necessidades do corpo, pois, para ele, o homem não era só o corpo, mas, principalmente, a alma. Quando se tinha uma conduta virtuosa e justa para o bem da alma, alcançava-se a felicidade. O discípulo de Sócrates, Antístenes (445-365 a.C.), acrescentou

à ideia de felicidade o fato de que o homem feliz é um homem autossuficiente.

Para Platão (428-348 a.C.), felicidade não estava ligada ao prazer, mas às virtudes, por isso, defendeu no diálogo platônico de Górgias (PLATÃO, 1997) que “os felizes são felizes por possuírem a justiça e a temperança; os infelizes são infelizes por possuírem a maldade”.

Para Aristóteles (384-322 a.C.), a felicidade é o maior desejo dos seres humanos, é por meio do exercício das virtudes que se é feliz. É um estilo de vida ter *eudamonia*, que significa boa sorte. Segundo Aristóteles, as pessoas felizes devem possuir três espécies de bens que se podem distinguir, quais sejam: os exteriores, os do corpo e os da alma.

Já na Idade Média, a felicidade desapareceu das discussões filosóficas. Na Idade Moderna, no entanto, o tema voltou a ser debatido e, nos séculos XVII e XVIII, John Locke (1632-1704) e Leibniz (1597-1652) identificaram a felicidade com o prazer duradouro. Immanuel Kant (1724-1804) definiu felicidade como a condição do ser racional no mundo, para quem, ao longo da vida, tudo acontece de acordo com o seu desejo e vontade.

Conforme Abbagnano (2007), no século XX, nasce uma nova reflexão com Bertrand Russell (1872-1970), que define que ser feliz é eliminar o egocentrismo. Retoma, também, o fundamento da moral a fórmula de Beccaria (1738-1794): “A maior felicidade possível, no maior número de pessoas”. Essa fórmula inspirou James Mill (1773-1836) e Stuart Mill (1806-1873), acentuando o caráter social da felicidade, que na escola se caracteriza como espaço de convivência e conviver é sempre conflituoso. A harmonia vem do prazer de estar junto, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Assim, Bertrand Russell (1872-1970) coloca a felicidade em posição diametralmente oposta à da autossuficiência do sábio, que os antigos consideravam o grau mais elevado de felicidade.

A felicidade e os pensadores da educação

Muitos pensadores da educação, inclusive brasileiros, pensaram na felicidade como um fator importante a ser considerado no ambiente escolar, uma vez que envolve relacionamento, engajamento, prazer, ou seja, um espaço em que se deveria vivenciar emoções positivas, como alguns autores denominam a felicidade.

Conforme Rousseau (1712-1778), o ideal era que o ser humano fosse plenamente adaptado à sua sociedade e ao seu ambiente de convivência.

Essa adaptação se verifica tanto pelo equilíbrio estreito existente entre as suas necessidades e os meios de que ele dispõe para realizá-las quanto no equilíbrio entre as suas diferentes faculdades e os desejos que o habitam. Essa é a condição de felicidade (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 143).

Na visão de Dewey (1859-1952), as escolas não são lugares interessantes e estão longe de ser, muito menos vanguardas perigosas de uma civilização humanista, porém, o desejo dele era que fossem. Nesse entendimento, vê-se que a felicidade, baseada em um lugar prazeroso para se estar e de cuidado com o ser humano, não está presente nas escolas da época de Dewey.

Gauthier e Tardif (2014) apresentam, em sua obra, Alexander S. Neill (1883-1973), fundador da escola de Summerhill, que nasceu sob forte influência das ideias de Homer Lane (1875-1925) sobre a liberdade, sobre a fé na bondade original dos indivíduos, sobre a necessidade de transformar a felicidade no objetivo da educação e atribuir um lugar primordial às emoções. A escola de Neill se sustenta ainda hoje considerando o ser humano de forma integral, principalmente, valorizando suas emoções.

Como exemplo de muitos educadores comprometidos com seus estudantes para além do seu desenvolvimento cognitivo, como seres humanos de forma integral, há Célestin Freinet (1896-1966), educador francês, que demonstrou amor pelas crianças, preocupação com seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional, e com sua felicidade.

Ainda nesse meio, o pensador Skinner (1904-1990) foi bastante crítico sobre o fato de a escola não se preocupar com o bem-estar dos estudantes, pelo contrário, entendia que a pedagogia aplicada naquela época só produzia incompetência e inadaptação dos estudantes. Com isso, as crianças ficavam ansiosas, inseguras e agressivas; assim ele considerava a pedagogia aplicada nociva à experiência escolar dos estudantes, que, certamente, eram infelizes.

Além dos pensadores citados, há, no Brasil, uma referência, inclusive internacionalmente reconhecida, que acreditava em uma educação que promove a felicidade, que é o professor Paulo Freire (1921-1997). De acordo com Freire, amor, esperança, alegria, devem fazer parte da escola.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e estudantes juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 1996, p. 72).

A educação que promove a felicidade não está para dizer sobre como fazer os estudantes felizes, mas para fazer refletir sobre o porquê de criar condições para eles serem felizes. O que os pensadores da educação, preocupados com o bem-estar dos estudantes, propunham há muitos anos era esse cuidado. Nesse sentido renomado educador Elliot Eisner (1933-2014) assevera: “Nem tudo que é importante é mensurável, e nem tudo que é mensurável é importante” (EISNER apud ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 151).

O fato é que, segundo Goleman (2006), quando uma criança se sente amada e cuidada, digna do cuidado de pessoas importantes em sua vida, o bem-estar resultante cria um reservatório de positividade. Isso, por sua vez, parece alimentar outro impulso básico: o desejo de explorar o mundo. O que permite inferir, que, no contexto da escola, o bem-estar gera o desejo de aprender e se engajar neste universo.

[...] Cada um de nós tem um temperamento inato que nos torna mais ou menos propensos a dias alegres ou tristes. Mesmo de posse dessa informação básica, as pesquisas associam os tipos de cuidados que recebemos na infância com a capacidade para alegria do cérebro na vida adulta. A felicidade prospera com a resiliência, a capacidade de superar os obstáculos e voltar a um estado mais calmo e feliz. Parece haver uma ligação direta entre a resiliência em situações de estresse e a capacidade de ser feliz (GOLEMAN, 2006, p. 208).

Assim, os educadores que pensaram a educação em tempos passados e muitos que certamente contribuem com seus estudos e pesquisas para o hoje defendem o bem-estar na escola, porque não há como o aspecto cognitivo se desenvolver se as emoções, o prazer e o contentamento não forem favorecidos no ambiente de aprendizagem.

A dinâmica da escola e a felicidade

A educação, desde a creche até a graduação ou pós-graduação na universidade, ocupa boa parte da vida das pessoas. São mais de 20 anos de dedicação à vida escolar. Por isso, a importância e a necessidade de haver estratégias para tornar a escola mais prazerosa, que promova o bem-estar e alegria aos seus estudantes.

Em sua obra *Inteligência Emocional*, Daniel Goleman (2012) afirma que o século XX foi a Era da Ansiedade. Para comprovação disso, basta fazer uma aná-

lise de dados de pesquisas que apontaram uma espécie de epidemia moderna de depressão, e que continua fortemente presente. Porém, no século XXI, o risco está aumentado, pois foi acrescido de paralisante apatia, desânimo e autopiedade. E já se pode perceber isso na infância, uma etapa que antes era considerada feliz e sortuda por estar indiferente ao caos do mundo adulto.

Quando as crianças se mostram indiferentes a tristezas profundas ou ao mal-estar do ambiente escolar, não demorará muito e serão confrontadas em seu preparo socioemocional no Ensino Médio. Carol Dweck (2017) aponta que, no ambiente mais afável do Ensino Fundamental, os estudantes obtinham notas e avaliações idênticas nas provas. Somente ao enfrentarem o desafio do Ensino Médio, começaram a se diferenciar devido aos efeitos do clima emocional estabelecido entre professor e alunos.

Os efeitos dessas práticas sobre o clima emocional da classe e da escola são deploráveis. As crianças aprendem a simular o que estão sentindo e pensando e entram numa espiral negativa. Não se sentem reconhecidas pelo que são. A falta de reconhecimento produz perda de sentido de sua identidade; tendem a desconectar seus vínculos com os professores; e, diante da frustração, emoções contrárias são disparadas e as crianças veem os professores e as autoridades como inimigos. Entram numa relação de guerra, de ressentimentos, rancores e raiva. Se o clima emocional da aula é o que mais ajuda quando é adequado, quando não é, seu efeito é simetricamente contrário (CASASSUS, 2009, p. 202-203).

Por essa perspectiva e em se tratando de bem-estar, será que a escola está a fracassar? O mundo está se tornando um local de superconcorrência, isso significa que não basta saber um pouco de tudo, é preciso saber muito e sobre muitos assuntos; muito cedo já se tem de ser superespecializado, do contrário, o indivíduo não achará lugar na sociedade pós-moderna.

Dessa forma, se o estudante não for muito bom, não consegue ser aprovado no vestibular; se não for muito bom, não consegue aprovação no processo seletivo para o estágio; se não for muito bom, não consegue um emprego; portanto, é instado a estar em constante busca por um conhecimento que nem sempre é o que gostaria de alcançar. Conforme Dweck (2017), “quer percebam quer não, as pessoas mantêm uma espécie de registro permanente das coisas que lhes acontecem, do que elas significam e do que deveriam fazer”. A partir da análise de sua realidade, os estudantes, no caso, interpretam de forma extrema e reagem com sentimentos de ansiedade, depressão ou raiva. E não raramente com ares de superioridade, o que gera o desequilíbrio do ambiente, o mal-estar e a infelicidade.

Nessa perspectiva, percebe-se que escola está inserida nesse contexto quando precisa ofertar o que o mercado e a concorrência ditam. Se ela não prepara o estudante para se destacar, não é benquista. No entanto, preparar para a vida e buscar o bem-estar dos seus estudantes não se coaduna com as exigências demandadas pelo mercado.

Ressalte-se que na pós-modernidade os valores mudaram, os estudantes e professores mudaram, mas a escola incorpora essa mudança muito lentamente. Michel Serres (2013, p. 42) assim refere: “A sala de antigamente morreu, mesmo que ainda a vejamos tanto, mesmo que só saibamos construir outras iguais, mesmo que a sociedade do espetáculo ainda procure se impor”. O autor, em seu livro *A Polegarzinha*, trabalha com um personagem que podemos relacioná-lo com o estudante de hoje, num mundo em mudanças céleres e distante do imaginário de Serres:

Os corpos, então, se mobilizam, circulam, gesticulam, chamam, conversam, facilmente trocam entre si o que têm junto aos lenços. Ao silêncio se sucede a tagarelice e à balbúrdia, a imobilidade? Não, antigamente prisioneiros, os Polegarzinhos se livram das correntes da Caverna multimilenar que os prendiam, imóveis e silenciosos, no lugar, bico calado, rabo sentado (SERRES, 2013, p. 49).

Robinson e Aronica, em sua obra *Escolas Criativas*, também corroboram o pensamento de Michel Serres:

Muitos jovens sofrem, hoje, de estresse, ansiedade e depressão na escola. Para alguns deles, esses sentimentos são provocados pela própria escola e, para outros, por suas vidas fora dela. Em todos os casos, esses sentimentos podem levar ao tédio, à desmotivação, à raiva e a sentimentos piores. As escolas podem mitigar os efeitos ao alterar suas culturas de todas as maneiras que discutimos (ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 126).

Os autores propõem, ainda, que a educação seja vista como um sistema vivo, que se desenvolve de forma orgânica, pois assim se perceberá que as pessoas se desenvolvem em certas condições e não em outras, por exemplo, alguns estudantes se adaptam a uma escola tradicional e são felizes nela, mas outros não suportam esse ambiente, precisam de espaço de ação e ativação de suas potencialidades. Robinson e Aronica (2019, p. 47) acreditam que “A educação orgânica promove o desenvolvimento e bem-estar do estudante como um todo, dos pontos de vista intelectual, físico, espiritual e social.”

Já Juan Casassus (2009) fala da escola antiemocional, a escola controladora, que impossibilita o protagonismo dos estudantes por meio dos controles diversos:

Na mentalidade do século XIX, pensava-se que, para que os estudantes obtivessem aprendizagens cognitivas, era preciso controlar todo o seu espaço circundante, evitando assim toda distração. Surgiu, então, a “sombra” normativa dessa institucionalidade, cuja orientação era a de controlar tudo: o que os estudantes devem pensar e o que devem ou não fazer. Controla-se o tempo, a mente, o corpo e, certamente, tenta-se controlar as emoções (CASASSUS, 2009, p. 201).

Os tempos estão mudando, a escola se vê obrigada a mudar, pois não há mais espaço para negligenciar o afeto, o desinteresse pelo bem-estar dos estudantes ou, ao menos, dissociá-lo da aprendizagem cognitiva. Assim, parece haver razões mais que suficientes indicando para uma prática de educação assentada numa visão integral do estudante, empreendendo alternativas e buscando os meios adequados para torná-lo feliz na escola.

Considerações finais

As escolas refletem a dureza do mundo quando trazem as angústias deste para o ambiente de ensino. Isso acontece quando o labor escolar tem o enfoque na competição e não na vida, na comprovação do desempenho da aprendizagem dos estudantes em ranking, aumentando a pressão sobre os mesmos, e não no prazer da descoberta e do aprender. O mesmo ocorre quando não há ensino para os desafios da vida, para o desenvolvimento das competências socioemocionais, porque não dá tempo, pois importa vencer o conteúdo; em assim sendo, não há a promoção de instantes prazerosos ou, quando estes acontecem, destina-se uma aula para isso; ou seja, há tempo marcado para a felicidade, para o bem-estar.

Enfim, são inúmeros os motivos que fazem da escola um ambiente de obrigação, com predomínio do cognitivo em detrimento da valorização da pessoa, de seus sentimentos e de suas relações.

Se não é possível mudar o programa, se não é possível ignorá-lo em vista de um fazer-educação que considere a vida, a formação para enfrentar exitosamente os desafios que a vida vai propondo, enseja-se que haja iniciativas outras e práticas significativas de forma a gerar bem-estar.

Que o ensino da física e da química, por exemplo, se faça de modo a proporcionar alegria, que seja vista sua aplicação na vida, e, com “a mão na massa”, se constitua em prática prazerosa de descoberta e de aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para os professores. Que o estudante seja desafiado a trazer uma pergunta ou resposta para a aula seguinte, que ele espere ansiosamente por aquele momento e, novamente, experimente a felicidade na escola.

Por sua vez, esperar por política pública para promover o bem-estar na escola talvez não seja o caminho, dada a incerteza quanto à possibilidade de mudança no currículo; ou esperar que a forma de ingresso na universidade seja outra ou que a dinâmica da escola seja alterada. Certamente há meios possíveis e formas disponíveis que têm o potencial de contribuir na promoção da felicidade dos estudantes no decurso de sua vivência escolar.

Promover a felicidade na escola é um compromisso social de cada educador. Em tempos de abandono afetivo, ansiedade, ideário suicida, talvez seja a escola o ambiente mais propício para promover o bem-estar do estudante, que dê a ele a perspectiva de um futuro melhor, fazendo-o compreender que, sim, é possível ser feliz na vida.

Em suma, se cada educador se comprometer com o bem-estar de seus estudantes, não será necessário obrigá-lo a se dedicar à escola, ele o fará por prazer. É preciso pensar, como afirma Paulo Freire (1979), que a educação não transforma o mundo, mas transforma pessoas, e estas transformam o mundo; portanto, que a transformação na escola comece.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACHOR, Shawn. *O jeito Harvard de ser feliz*. São Paulo: Saraiva, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. A felicidade. *Jornal Italiano Il Messaggero*: 6 jan. 2018. Entrevista concedida a Valeria Arnaldi. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-felicidade-segundo-o-filosofo-zygmunt-bauman/>. Acesso em: 6 maio 2019.

CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: Unesco: Liber Livro Editora, 2009.

- DWECK, Carol S. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. São Paulo: Objetiva, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Social: o poder das relações humanas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- PLATÃO. *Górgias*. Tradução: Manoel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 1997.
- ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. *Escolas Criativas*. Porto Alegre: Penso, 2019.
- SELIGMAN, Martin et al. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*. New York, v. 60, n. 5, p. 410-421, jul./ago. 2005.
- SELIGMAN, Martin. *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Tradução: Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- SERRES, Michel. *Polegarzinha – uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Sobre os Autores

Adriana Matos Rodrigues Pereira

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Gestão de Pessoas. É mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atuou como Psicopedagoga e Orientadora Educacional do Ensino Fundamental e Médio durante 12 anos e como Professora da Educação Básica. Atua na graduação do curso de Pedagogia da UNIP na modalidade presencial. Sua pesquisa é sobre a Educação, com ênfase em: Violência, Juventude, Socioeducação e Formação de Professores. Atualmente é doutoranda do curso de Educação da Universidade Católica de Brasília e sua pesquisa investiga “O Projeto de vida para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas: uma proposta para ressocialização”.

E-mail: drius1000@hotmail.com

Alisson Moura Chagas

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Possui experiência em coordenação de curso superior (Letras e Pedagogia). Atualmente é Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Professor da Secretaria Municipal de Santo Antônio do Descoberto. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Políticas Públicas Educacionais no âmbito da Educação Básica. Especialista em Orientação Educacional, Docência do Ensino Superior e Educação a Distância. Graduado em Letras e Pedagogia.

E-mail: alissonescola@gmail.com.

Allan Alves Ferreira

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Educação Matemática pela Universidade Federal de Goiás, Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Graduação em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino, Aprendizagem de Matemática, Formação de professores. Atualmente é Servidor de Carreira do Governo do Distrito Federal (GDF) lotado em escola de Ensino Médio da Secretaria de Educação onde ministra aulas de Matemática. É Pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação do Programa Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília.
E-mail: allanaf@terra.com.br

Andreia Couto Ribeiro

Licenciada em Geografia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília - CEUB (1994), Especializada em Análise e Gestão de Políticas Educacionais pela Universidade de Brasília - UnB (2005), Mestra (2015) e Doutora (2019) em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Atualmente é técnica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação, cadastrado no CNPq.
E-mail: andreiacouto2013@gmail.com

Camila Lago de Souza

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Especialista em Docência para a Educação Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENACDF (2014), Bacharel em Secretariado Executivo pelo Instituto de Educação Superior de Brasília (2008), Docente no Instituto Federal de Brasília com atuação nos cursos da área de Secretariado Técnico e Tecnológico.
E-mail: camila.lago@gmail.com

Cássio Cavalcante Andrade

Doutorando em Educação (UCB). Mestre em Direito do Estado (PUCSP). Professor universitário. Advogado da União. Consultor jurídico do Comando da Aeronáutica. Foi consultor jurídico do Ministério da Educação e consultor jurídico adjunto do Ministério da Justiça.

Autor do livro Direito educacional: a interpretação do direito constitucional à educação (Fórum, 2010).

E-mail: cassio.cavalcante97@gmail.com

Célio da Cunha

Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Atualmente é Professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília - área de concentração: políticas públicas de educação e história das ideias pedagógicas. Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (aposentado), membro do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio (Fundação CESGRANRIO), Política e Administração da Educação (ANPAE) e Integração e Conhecimento do NEIES-Mercosul. Atuou como coordenador editorial e assessor especial da UNESCO no Brasil na área de educação por vários anos. Tem livros e artigos publicados e experiência em políticas públicas de educação. Foi Analista de Ciência e Tecnologia e Superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC.

E-mail: celio.cunha226@hotmail.com

Eliane Silva Moreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2001). Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Possui experiência na área da Educação com ênfase em Gestão Educacional e Gestão de novos Projetos.

E-mail: elianeeliane88@gmail.com

Érika de Oliveira Lima

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), sendo bolsista Capes. Bacharel em Turismo pelo Centro Universitário Newton Paiva. Mestre em Administração. Mestre em Turismo e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Ciências Gerencias. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília.

E-mail: erika.lima@ifb.edu.br.

Fabício de Oliveira Ribeiro

Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Mestre em Educação pela UCB (2015). Especialista em Educação a Distância pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas Virtual (2008). Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Metodista Izabela Hendrix (1995). Membro do grupo de pesquisa Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - ECOTRANS. Membro do grupo de pesquisa Políticas Federais de Educação (UCB). Analista nos Correios, empresa pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC.
Email: fabricao.ribeiro@catolica.edu.br

Gardenia Sampaio de Castro Feliciano

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Docência do Ensino Superior. Bacharel em Fisioterapia, também pela Universidade Católica de Brasília. Atuou como instrutora em cursos técnicos da área de saúde do SENAC-DF e como coordenadora de curso no IESB. Pesquisadora na área de Juventude e Tecnologias e Saúde Mental do Estudante. Atua em docência na área de Saúde em instituições particulares de Ensino Superior.
E-mail: gadicaastro@gmail.com

Isabela Cristina Marins Braga

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília, instituição pela qual concluiu o mestrado em Educação em novembro de 2012, financiado pela Capes, através de bolsa de estudos. Foi bolsista de doutorado sanduíche entre 08/2017 e fevereiro/2018 na University of Alberta-Canadá, concedido pela Capes. É administradora e professora da educação superior. Tem interesse em linhas de pesquisas que se relacionam à: Política e Gestão Educacional, Políticas de Avaliação do Ensino Superior e Pós-Graduação, Cidadania e Aprendizagem Docente. É membro do grupo de pesquisa Políticas Federativas de Educação. Participou do grupo de pesquisa Educação Superior: políticas, governança e cidadania, até 2017.
E-mail: isabelaunai@gmail.com

Juliana Lacerda Machado

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora das áreas de linguística, gestão, economia e políticas educacionais. E-mail: juplacerda30@gmail.com

Karana Machado Albenaz

Possui graduação em Letras pelo Centro de Estudos Superiores Planalto (2002), com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. Especialização em Gestão Escolar - Tecnologia da Informação e da Comunicação pela Universidade de Brasília - UnB (2014). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2017) com estudos na área de Criatividade. É professora no Ensino de Educação Infantil e atualmente exerce o cargo de Supervisora Pedagógica no Centro de Educação Infantil 01 de Sobradinho - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: karanamachado@gmail.com

Learice Barreto Alencar

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Atuação em gestão de assuntos educacionais, de projetos e pessoas. Iniciou sua trajetória como docente na Educação Básica e logo se envolveu com projetos de desenvolvimento de diretrizes e reestruturação pedagógica das instituições em que trabalhou. Foi responsável pela implantação da Escola Integral e do Ensino Básico articulado com o Ensino Técnico no SESI/SENAI-DF. Contribuiu como conselheira no IFB, trabalha como voluntária em instituições sem fins lucrativos e, ainda, atua como conselheira de carreiras. Transformar vidas é o seu propósito, seja no âmbito profissional ou pessoal. E-mail: learice.alencar@gmail.com

Luciana Cordeiro Limeira

Doutora em Educação (2018) e Mestre em Educação (2012), na área de Políticas e Administração Educacional, pela Universidade

Católica de Brasília (UCB); Bolsista do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES (2017), no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa (ULHT); Atualmente, Professora da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde atua como professora da Educação Básica desde 1996. Email: lucianaclimeira@gmail.com

Ludymila Campos Sobrinho

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unaf – FACTU.
E-mail: ludymilahta@hotmail.com

Maria Cândida Borges de Moraes

Possui Mestrado em Ciências pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (1975), título revalidado pela UNICAMP. Doutorado em educação (currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília. Pesquisadora do grupo internacional consolidado de pesquisa GIAD da Universidade de Barcelona de 2002 a 2014. Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por mais de 10 anos. Assessora de Planejamento do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento. É pesquisadora do CNPq e foi pesquisadora da CAPES. Foi também pesquisadora - visitante da OEA (em Washington), pesquisadora e professora visitante da Universidade de Barcelona de 2002 a 2015. É coordenadora adjunta da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes - RIES da Universidade de Barcelona, além de conferencista nacional e internacional, tendo proferido mais de duas centenas de conferências em sua área de atuação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, paradigma, complexidade, transdisciplinaridade, ecoformação. Em 2019 recebeu o Prêmio Ricardo Marin, da Associação de Criatividade da Espanha - ASOCREA, por suas contribuições à área.

Marly Abrão Araújo

Professora, especialista em Gestão Escolar, docência do Ensino Superior, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, atualmente coordena o Polo de Educação Superior do Município de Santo Antônio do Descoberto - GO, atua como coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia na estrutura modular desde 2017, Universidade Estadual de Goiás.

E-mail: marly1gf@yahoo.com.br

Paulo Henrique Oliveira Soares

Pertence a Congregação dos Irmãos Maristas, mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília, bacharel em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Mauá de Brasília. Atuou como professor do Curso de Teologia Pastoral para leigos, promovido pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia; Coordenador de Evangelização e Pastoral do Marista União Brasileira de Educação e Ensino e da União Norte Brasileira de Educação e Cultura. Participa dos Projetos de Pesquisa em Tecnologias, Educação e Protagonismos Juvenis: sociabilidades e aprendizagens, e Trajetórias de Intelectuais e Instituições Educativas em suas Interfaces com a Ciência, Religião e Política da Universidade Católica de Brasília.

E-mail: psoares@marista.edu.br

Raquel Machado Gomes Marques

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialização em Docência do Ensino Superior e em História com ênfase em História e Cultura dos povos antigos. Formação inicial em Teologia e Pedagogia. Atuação na área da docência do Ensino Superior, nos campos de Teologia e Pedagogia.

E-mail: raquel.imaa@gmail.com

Renato de Oliveira Brito

Doutor e Mestre em Educação (Gestão e Políticas Públicas) e Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília. Docente/ Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de

Brasília. Membro do Conselho Superior (CONSUN) da UCB (Mandato 2019-2021). Participa nos Grupos de Pesquisa: Políticas Federais de Educação e Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos; Membro do Conselho Ad hoc da Revista; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; (CESGRANRIO). Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Membro do Comitê de Avaliação de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Atua na área de Desenvolvimento e Pesquisa nas seguintes linhas: Gestão, Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Planejamento Estratégico, Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade. Autor do Livros: Gestão e comunidade escolar: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum; (UNESCO/Liber Livro, 2013), Socialcultural Perspectives on Youth Ethical Consumerism - Editor - (Springer, 2018) e Escolas Sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro (UNESCO, 2019).
E-mail: renatoorios@gmail.com

Rosemeire Cardoso de Albuquerque Leocádio

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduação em Administração e Secretariado Executivo. Especialização em Finanças e Orçamento Público. Docente do Instituto Federal de Brasília na área de Secretariado.
E-mail: rosemeirealbuquerque@gmail.com

**Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra
UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da
Universidade Católica de Brasília**

1. CALIMAN, G. (Org.). *Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação*, 2013.
2. SIVERES, L. (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
3. MACHADO, M. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
4. BRITO, R. O. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
5. GOMES, C. A. (Org.). *Juventudes: Possibilidades e Limites*, 2013.
6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
7. RIBEIRO, O.; MORAES, M. C. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
8. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
9. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Orgs.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
12. SÍVERES, L. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*, 2015.
13. SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, 2015.
14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.). *A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional*, 2015.
15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*, 2015.
16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. *Violência e Escola*, 2015.
17. MANICA, L.; CALIMAN, G. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho*, 2015.

18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, 2015.
19. CUNHA, C. (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.
20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*, 2016.
21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos*, 2016.
22. SIVERES, L. (Org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*, 2016.
23. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUSA, M. F. M. (Orgs.). *Políticas de Educação*, 2016.
24. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). *Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República*, 2016.
25. JESUS, W. F.; CUNHA, C. (Orgs.). *A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares*, 2016.
26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O. L. C. (Orgs.). *Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes*, 2017.
27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Diálogo: um processo educativo*, 2018.
28. BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C.. *Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais*, 2018.
29. MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Orgs.). *Magistério: formação, avaliação e identidade docente*, 2018.
30. FERREIRA, V. A. (Org.). *Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu*, 2018.
31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.). *Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos*, 2018.
32. CALIMAN, G. (Org.). *Cátedras UNESCO e os desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019.
33. BRITO, R. O. *Escolas sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro*, 2019.
34. CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. (Orgs.). *Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*, 2019.
35. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão*, 2019.
36. SIVERES, L.; LUCENA, J.I.A. (Orgs.). *Diálogo: uma perspectiva educacional*, 2019.
37. DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; CASTRO, G. (Orgs.). *Transdisciplinaridade e educação do futuro*. 2019.

Comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa construir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. [...] A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

(FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 27-28).

A UNESCO, é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Sua missão é estabelecer a paz mediante a cooperação internacional em matéria de Educação, Ciência e Cultura. No ano de 2015, Chefes de Estado, líderes governamentais e representantes da ONU e da sociedade civil, adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esses objetivos e suas metas representam uma agenda de ações, em diferentes setores da sociedade, com a intenção de melhorar a convivência entre as pessoas e sua relação com o ambiente que as cercam. São ao todo 17 objetivos que perpassam diferentes áreas como Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. A área da Educação, essencial para o sucesso dos objetivos propostos, apresenta como objetivo assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Reconhecida sua abrangência, a educação encontra-se presente em outros objetivos relacionados à saúde, crescimento e emprego, consumo sustentável e produção, bem como de mudança climática. Assim, as soluções para os desafios atuais e futuros encontram o aporte necessário na eficácia das ações implementadas para o alcance dos objetivos propostos.