

ISSN:2317-0751

DiversaPrática

**Publicação Semestral da Divisão de Formação Docente
Universidade Federal de Uberlândia**

**Volume 5. Número 2
2º Semestre de 2018**



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor

Orlando César Mantese

Pró-Reitor de Graduação

Armindo Quilicci Neto

Diretor da EDUFU

Guilherme Fromm

Diretor de Ensino

Guilherme Saramago de Oliveira

Supervisora da Divisão de Formação Docente

Mariana Batista do Nascimento Silva

EDUFU - Editora e Livraria da Universidade Federal
de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 212, Campus Santa Mônica – Bl. 3Q

CEP: 38400-092 - Uberlândia - MG

Tel.: 55 (34) 3239-4431

www.edufu.ufu.br

email: livraria@ufu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

DiversaPrática : revista eletrônica da Divisão de Formação
Docente. - v.5., n.2 (2018)- . - Uberlândia: EDUFU,
2012-

Semestral

Modo de acesso: World Wide Web

Apresenta volume especial de Lançamento.

ISSN 2317-0751

1. Educação - Periódicos. 2. Professores - Formação --
Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-
Reitoria de Graduação. Divisão de Formação Docente.

CDU: 37

DiversaPrática

Direção

Cinval Filho dos Reis
Guilherme Saramago de Oliveira

Presidente do Conselho Editorial

Mariana Batista do Nascimento Silva - (UFU)

Conselho Editorial

Adilson José de Assis (UFU)
Ana Luiza de Quadros (UFMG)
André Ferrer Martins (UFRN)
Anna Christina Bentes (UNICAMP)
Bret Benjamin (SUNY-Albany)
Cairo Mohamad Ibraim Katrib (UFU)
Camila Lima Coimbra (UFU)
Cintia Camargo Vianna (UFU)
Claudia dos Reis e Cunha (UFU)
Cláudia Marinho Wanderley (UNICAMP)
Cristiane Amaro da Silveira (UFU)
Dalva Maria de Oliveira Silva (UFU)
Deividi Marcio Marques (UFU)

Diva Souza Silva (UFU)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fernanda Costa Ribas (UFU)
Fernanda Ferrarez Fernandes Lopes (UFU)
Flávia Santos (UFRGS)
Francoise Vasconcelos Botelho (UFU)
Glaucio Coccozza (UFU)
Guilherme Fromm (UFU)
Hamilton Kikuti (UFU)
Hélder Eterno da Silveira (UFU)
Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL)
Helson Sobrinho (UFAL)
Iara Maria Mora (UFU)
Ivanilton José de Oliveira (UFG)
Linda Gentry El Dash (UNICAMP)
Luciene Lehmkuhl (UFU)
Mara Regina Nascimento (UFU)
Marco Barzano (UEFS)
Marcos Masetto (PUC/SP)
Mariana Batista do Nascimento Silva (UFU)
Maria Socorro Ramos Militão (UFU)
Nilton Antônio Sanches (UFU)
Pedro Malard Monteiro (UFU)
Sandro Rogério Vargas Ustra (UFU)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Sônia Bertoni (UFU)
Tel Amiel (UNICAMP)
Teresinha Azerêdo Rios (UNINOVE)

Revisão e Diagramação

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Fabiana Pádua de Urzedo (UFU)

Luis Henrique Rodrigues da Silva (Estagiário - UFU)

Editoração

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Sumário

Expediente	01
Editorial – Cinval Filho dos Reis.....	09
Dossiê	19
Trabalho Precário e Precarização Docente na Educação Básica no Brasil na Atual Fase da Acumulação do Capital.....	19
Uma Postura Epistemológica Docente Compatível com a Orientação Teórico- Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica.....	70
O Projeto Escola Sem Partido: Considerações Preliminares.....	136
O Processo Alfabetizador da Criança no Movimento de (Re) Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	155
Os Conselhos Municipais de Educação e as Demandas Sobre Alfabetização no Estado de Goiás.....	214
Artigos	245
A Universidade no centro das relações capitalistas.....	245
Família e escola nas dinâmicas relacionais da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD).....	267
Vivências de Formação de Professores na Área da Saúde: Desafios Docentes e Comunitários nos Debates sobre HIV/AIDS em Uberlândia/MG.....	288

O PDE e a Formação Continuada de Professores no Estado do Paraná.....	330
Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nas Escolas da Região Metropolitana da Baixada Santista.....	372
A autoavaliação na construção de uma prática docente de qualidade.....	419

Caros leitores,

É com satisfação que apresentamos o segundo número do volume 5 da revista DiversaPrática, essa publicação remete-se às produções recebidas no ano de 2018. Semelhante às anteriores, esta foi organizada de modo a instigar a análise e reflexão sobre os impasses, avanços e desafios da educação brasileira. Para tanto, este número está composto por duas seções. A primeira, um dossiê, contendo 5 artigos, a segunda com outros 6 artigos oriundos do seu fluxo contínuo.

O dossiê, organizado pelo Professor Antônio Bosco de Lima e pela Professora Mariana Batista do Nascimento Silva. Intitulado “Políticas Educacionais em Tempos de Reforma e Contra Reforma”, esse dossiê está composto por cinco artigos reunidos a partir da contribuição de autores de diferentes Instituições de ensino superior com pesquisas desenvolvidas acerca das políticas educacionais no Brasil.

Em sua essência o referido dossiê abarca as políticas públicas educacionais a partir das reformas ou contra reformas implantadas e implementadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, passando por Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, chegando ao governo de Michael Temer cujo ápice foi a PEC 95/2016 que instaurou

o teto dos gastos, medida que veio congelar por 20 anos o financiamento da educação, exaurindo, portanto, os investimentos no setor.

A leitura mostra o quanto os organizadores conseguiram reunir trabalhos que oferecem elementos que contribuem com um amplo campo de debates e pesquisas, possibilitando sobretudo, a historização e investigação sobre a relação público e privado, terceirização, precarização e sucateamento da educação formal, ampliando a atuação do terceiro setor, judicializando os movimentos educacionais, arrefecimento das lutas sociais e educacionais, desmobilização dos movimentos da educação, enaltecimento da democracia e ruborização do socialismo, desprofissionalização, mercantilização da educação, esvaziamento das licenciaturas, avaliações educacionais, enfim, a possibilidade latente da barbárie instaurada e o processo de descivilização.

Os cinco artigos temáticos, desse dossiê, estão apresentados nas configurações de suas análises mais generalizadas para aspectos mais pontuais de questões que perpassam sobre a educação, o que não os tornam menores, mas dialógicos e correspondendo às perspectivas da relação todo e parte, o que leva o leitor a compreender as dinâmica e movimentos que a sociedade civil e política assimilam neste contexto de transição, no qual a democracia está sempre ameaçada. E hoje,

depois do impedimento de Dilma Rousseff e da eleição de Jair Bolsonaro, mais do que nunca.

Nesses termos, o primeiro artigo, intitulado “Trabalho Precário e Precarização Docente na Educação Básica no Brasil na Atual Fase da Acumulação do Capital”, de autoria de Fabiane Santana Previtalie e Cílon César Fagiani indica que o processo de reestruturação produtiva do capital nas economias globais está originando um novo tipo de organização e controle dos processos de trabalho mediante a introdução de tecnologias de informação e comunicação (TICs), que tem como consequência o aprimoramento das formas de exploração do trabalho, concretizadas por meio de novas formas de controle do trabalho, competitividade e o individualismo entre os trabalhadores e trabalhadoras. Segundo os autores o trabalho docente na educação básica brasileira está inserido nesse contexto.

O artigo intitulado “Uma postura epistemológica docente compatível com a orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica”, sob tutela de Jeovandir Campos do Prado, Antonio Bosco de Lima e Wilson Augusto Costa Cabral, promove uma discussão sobre prática social e pedagógica, docente identificada com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e com sua orientação teórico-metodológica, isto é, problematiza uma ação docente coerente

com as aspirações marxistas e, ao mesmo tempo, com o método pedagógico de Saviani.

Em seguida registra-se uma análise sobre uma das maiores polêmicas atuais da educação brasileira, “O projeto escola sem partido: considerações preliminares”, cujo autores, Carlos Lucena, Lurdes Lucena e Robson Luiz de França indicam que tal projeto não está isolado, nacionalizado, mas trata-se de um projeto que ganha força em nível internacional, atingindo o centro e a periferia do capitalismo. Os autores registram que Estados Unidos, França, Suécia, Suíça, Dinamarca, Hungria, Áustria, Finlândia, Portugal, Bélgica, Holanda e agora o Brasil, tem eleito governos ou veem crescer a força das bancadas de ultradireita. Daí o projeto, escola sem partido, ganhar adesões e possibilidades de vir a ser.

O quarto artigo, “O processo alfabetizador da criança no movimento de (re) formulação da base nacional comum curricular (BNCC)”, de autoria de Maria Alice de Miranda Aranda e Eliane de Fátima Triches, tem como objetivo trazer à tona discussões em torno do processo de (re) formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como orientadora do currículo da Educação Básica brasileira, e, neste movimento, o que o Documento indica para o processo alfabetizador da criança.

Encerrando esse compêndio, temos uma importante contribuição onde a política educacional municipal ganha destaque. O artigo intitulado “Os conselhos municipais de educação e as demandas sobre alfabetização no estado de Goiás”, conforme as autoras, Camila Alberto Vicente de Oliveira, Belarmina Vilela Cruvinel, Nayenne Helsan Santos, Nilza Aparecida Lopes Alves e Jéssica Ferreira Tolentino, o texto intenciona apresentar resultados de uma pesquisa a qual teve como objetivo verificar como os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) do estado de Goiás têm debatido e/ou normatizado as questões relativas a alfabetização. A pesquisa em tela teve cunho documental em oito municípios de Goiás (Jataí, Mineiros, Rio Verde, Caldas Novas, Luziânia, Anápolis, Rubiataba, Cachoeira Dourada) a partir do levantamento de documentos disponíveis *online* nos sítios (e em redes sociais, em alguns casos) dos Conselhos dessas cidades.

O presente número da revista *DiversaPrática*, como já foi aludido, conta também com 6 artigos advindos de seu movimento de fluxo contínuo. Para tanto, o primeiro artigo intitulado “A Universidade no centro das relações capitalistas”, é de autoria do Professor Luiz Alberto Neves. O autor buscou apresentar elementos teóricos que buscam compreender o Ensino Superior a partir de seus traços históricos de subordinação às amarras do sistema capitalista industrial. Para o autor, esse modelo de desenvolvimento, na sociedade atual,

reduz o Ensino Superior brasileiro a uma lógica de “*produção de diplomação em massa*”. Dessa forma o artigo oferece importantes apontamentos para que o leitor possa problematizar e refletir sobre o cenário do Ensino Superior diante dos desafios que tem sido imposto à educação, em sua totalidade, considerando a dinâmica social do contexto atual.

O segundo artigo, de autoria de Luis Fernando Lopes, cujo título “O PDE e a formação continuada de professores no estado do Paraná”, apresenta uma análise acerca das políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná, após a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 até 2011. Especificamente, buscou-se, à luz de um referencial teórico marxista, evidenciar quais são os princípios, ontológicos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógico que fundamentam as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná.

Segundo o autor, o resultado da pesquisa desenvolvida, mediante aplicação de entrevistas com professores e sindicalistas, bem como consulta e análise de uma ampla base documental, ficou evidente que, de forma semelhante ao contexto nacional, as políticas de formação continuada de professores no Paraná estão inseridas em um contexto complexo, marcado por contradições e luta de classes nas quais as iniciativas para a expansão da formação continuada a distância

de professores estão orientadas por políticas propostas por organismos mundiais, que culminam, entre outras questões, na formação de maior número de professores em menor tempo, ampliação da formação com uma redução enorme de custos e a transferência aos professores do ônus da sua formação.

Por fim, o autor acredita que o artigo traz apontamentos que poderão contribuir com a formação crítica dos professores, sobretudo no que tange ao enfrentamento das ideologias que contribuem para o acirramento da precarização e desqualificação do trabalho docente.

Já o terceiro artigo intitulado “ A autoavaliação na construção de uma prática docente de qualidade”, dos autores Maria Dolores Ferreira Lopes e Éliton Meireles de Moura, consiste numa pesquisa bibliográfica onde os autores apresentam uma reflexão acerca da autoavaliação na prática pedagógica docente, em que pese a sua importância enquanto instrumento de reflexão. Busca-se elementos que possam defender uma metodologia que utilize a autoavaliação como ferramenta para detectar onde pode estar o problema e apontar algum caminho para solucionar o mesmo, oportunizando uma educação mais criativa, reflexiva e política que possa conferir ao processo educativo a capacidade de construção, expansão da consciência individual e coletiva. Portanto, essa discussão traz caminhos interessantes para se discutir a prática docente.

No artigo quarto, intitulado “Tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas da região metropolitana da baixada santista”, os autores Elisabeth dos Santos Tavares, Michel da Costa e Mayra Alves Monteiro tem como foco o ensino fundamental, abordando as dificuldades que esse nível de ensino vem sofrendo em que pese, tanto a formação dos alunos quanto dos próprios docentes.

A discussão apontou as tecnologias digitais de informação e comunicação como recursos pedagógicos privilegiados com potenciais de otimização do processo de ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas. Para tanto, os autores chamam atenção que tais recursos, por consequência devem ser de domínio dos docentes. Nesse contexto, esse artigo poderá contribuir de forma significativa nos caminhos que buscam melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem no nível fundamental.

No artigo intitulado “Família e escola nas dinâmicas relacionais da pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD)”, os autores Everson Araujo Nauroski e Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, apresentam uma reflexão acerca das pessoas com altas habilidades/superdotação (PAH/SD), em relação a aspectos que envolvem esses indivíduos no ambiente familiar e escolar, sobretudo as dificuldades mais comuns que se apresentam na famílias e na escola. Em síntese, o leitor perceberá que os pesquisadores chamam atenção de

forma mais contundente para a persistência dos mitos sociais em torno do fenômeno da superdotação e dos obstáculos que eles representam para a realização de práticas efetivas de inclusão no ambiente escolar.

Por fim, com o artigo de Maria Isabel Silva e Bruno Bordin Pelazza, cujo título “Vivências de formação de professores na área da saúde: desafios docentes e comunitários nos debates sobre HIV/AIDS em Uberlândia/MG”, encerra-se essa sequência de seis artigos. Os autores apresentam o resultado de uma pesquisa interdisciplinar composta por campos de saberes da saúde, pedagogia, serviço social, estatística e a geografia médica. Para os autores, esses campos estão articulados de forma a proporcionar análises holísticas das alterações de saúde, educação, socioeconômicas e ambientais em meio aos avanços tecnológicos que tem ocorrido de maneira tão acelerada.

Tal pesquisa tem como foco a ocorrência de HIV/AIDS no município de Uberlândia, Minas Gerais, além de relatar as percepções e vivências do programa “Vida Mais Viva” do complexo de bairros periféricos da cidade. O grupo de pesquisa, contém em sua coordenação, dois professores e oito alunos do curso de Enfermagem – habilitação Licenciatura de uma Faculdade particular do município, compondo o projeto “Vida Mais Viva” o qual teve suas atividades desenvolvidas no período compreendido de fevereiro a junho de 2018, durante a disciplina Estágio em Projeto Educativo.

Os autores defendem que iniciativas como essas proporcionadas pelo referido projeto, contribui de forma significativa para a formação continuada dos professores e dos educandos, ao passo que um laboratório de educação para saúde reflete uma formação social e humanizada, com atenção às questões legais, políticas e da prática com a leitura da realidade.

Finalmente, não menos que os números anteriores, os estudos aqui apresentados trazem elementos que irão a instigar os olhares e percepções dos leitores acerca dos impasses, avanços e desafios que vem sendo suscitado na educação brasileira em seus diferentes níveis (Educação Infantil, fundamental, Médio e superior).

Boa leitura a todos.

Cinval Filho dos Reis

Trabalho Precário e Precarização Docente na Educação Básica no Brasil na Atual Fase da Acumulação do Capital

Fabiane Santana PREVITALI¹

Cílon César FAGIANI²

Resumo

O processo de reestruturação produtiva do capital nas economias globais está originando um novo tipo de organização e controle dos processos de trabalho mediante a introdução de tecnologias de informação e comunicação (TICs), também chamadas tecnologias digitais, as quais buscam aprimorar as formas de exploração do trabalho. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se mais precarizadas, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação. O trabalho docente

¹Doutora em educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de pós-graduação, mestrado em educação, Unioeste – campus Francisco Beltrão. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente- Gesfort. E-mail: amportelinha@yahoo.com.br.

¹Professora na Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Pesquisadora Fapemig/PPM e CNPq/PQ.

²Professor na Universidade de Uberaba – UNIUBE. Pesquisador Fapemig.

na educação básica brasileira está inserido nesse contexto. O objetivo desse artigo é problematizar o processo de precarização dos trabalhadores e trabalhadoras, em particular do trabalho docente, considerando-se o novo patamar de desenvolvimento da divisão sócio-técnica do trabalho e as reformas implementadas pelo Estado Gestor. Argumenta-se que têm havido o aprofundamento e complexificação da precarização do trabalho, em particular do trabalho docente no Brasil.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Educação Básica; Precarização; Estado Gestor

Abstract

The process of productive restructuring of capital in global economies is giving rise to a new type of organization and control of labor processes through the introduction of information and communication technologies, also called digital technologies, which seek to improve the ways in which labor is exploited. In an apparent contradiction, while relations and working conditions become more precarious, the new phase of capitalist accumulation anchors itself in the work with greater demands of levels of education and qualification. The teaching work in Brazilian basic education is inserted in this context. The objective of this article is to problematize the process of

precariousness of the workers, in particular of the teaching work, considering the new level of development of the socio-technical division of labor and the reforms implemented by the State Manager. It is argued that there has been a deepening and complexity of the precariousness of work, in particular of the teaching work in Brazil.

Key words: Teaching Work; Basic Education; Precariousness; Manager State

Introdução

Atualmente, o processo de reestruturação produtiva do capital nas economias globais está originando um novo tipo de organização e controle dos processos de trabalho mediante a introdução de tecnologias de informação e comunicação (TICs), também chamadas tecnologias digitais, as quais buscam aprimorar as formas de exploração do trabalho. São estabelecidas novas formas de controle do trabalho que acirram a competitividade e o individualismo entre os trabalhadores e trabalhadoras no local de trabalho, num contexto de redução da proteção social via (des)regulamentação do trabalho na esfera do Estado Gestor que favorece a ruptura da solidariedade de classe. Sob a acumulação da era digital, o fenômeno da precariedade laboral não está

restrito aos trabalhadores e trabalhadoras desqualificados ou manuais, mas se aplica também ao trabalho qualificado e profissionalizado, ao trabalho intelectual, assumindo um caráter estrutural e transversal a todas às profissões. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação. O trabalho docente na educação básica brasileira está inserido nesse contexto. O objetivo desse artigo é problematizar o processo de precarização dos trabalhadores e trabalhadoras, em particular do trabalho docente, considerando-se o novo patamar de desenvolvimento da divisão sócio-técnica do trabalho e as reformas implementadas pelo Estado Gestor. Argumenta-se que têm havido o aprofundamento e complexificação da precarização do trabalho, em particular do trabalho docente no Brasil.

1 – O Trabalho na Era da Acumulação Digital: qualificação e precarização

Expressão das novas relações sociais de produção é o teletrabalho ou o trabalho da era informacional e digital (ANTUNES, 2018), imbricação entre trabalho e tecnologia digital. Ele consiste numa forma de trabalho decorrente das mutações tecnológicas nos últimos tempos sob a qual são transformadas as tradicionais relações laborais. Devido

à sua particularidade, isto é, realizado sob o uso das tecnologias informacionais, o teletrabalho pode ser feito total ou parcialmente à distância, deslocando o local de trabalho para onde estiver o trabalhador ou trabalhadora desde que haja um computador ou celular e conexão de internet. Em vez do trabalhador se deslocar até a empresa para realização do trabalho, é o trabalho que se desloca até o trabalhador. Esse processo tem início com a reestruturação produtiva do capital nos anos 1980, com a descentralização da produção na Itália e o retorno ao *putting out* (MURRAY, 1983) só que agora sob o controle das novas tecnologias digitais, mas conservando o elemento essencial no modo de produção capitalista: assegurar o controle do trabalho para o capital (BRAVERMAN, 1981; MURRAY, 1983; ANTUNES, 2000; PREVITALI, 2009; PREVITALI, et al, 2012; ANTUNES, 2018).

O uso do teletrabalho vem reconfigurando o trabalho docente, em especial, de forma mais evidente, mas não somente, na educação à distância. Neste caso, os trabalhadores e trabalhadoras são subdivididos em atividades específicas, como tutores à distância, tutores presenciais, preparador de material didático, coordenador de tutoria presencial e à distância, preparador de conteúdos, numa clara alusão à racionalização taylorista-fordista do trabalho, a qual funda-sena separação entre concepção e execução do trabalho, sendo este dividido em tarefas parcelares, rotineiras e sem conteúdo (BRAVERMAN, 1981). São

profissionais de nível superior, muitos deles recém-formados nos cursos de licenciatura, que não atuam como professores, mas sim como executores de tarefas pré-determinadas. No lugar do cronometro em mãos dos gerentes, estão as tecnologias digitais, com o estabelecimento e monitoramento de metas e resultados concebidos pelos gestores. E ainda, o trabalhador ou trabalhadora pode realizar o trabalho em sua própria casa, custeando suas próprias despesas e, muitas vezes, sem vínculo empregatício algum.

Se o trabalho é alterado, as relações laborais também são transmutadas rumo a uma crescente e generalizada precarização que se torna a marca estruturante da acumulação do capital nos tempos atuais (ANTUNES, 2018). A instituição de novos estatutos jurídicos, sob os princípios do neoliberalismo, normatizam e (des)regulam o trabalho em vários países do mundo, tendo sido seu nascedouro a Inglaterra de Thatcher e os Estados Unidos de Reagan (PREVITALI; FAGIANI, 2017). O Brasil, país inserido subalternamente na divisão internacional do trabalho, tem seguido, num movimento não sem contradições internas, os ditames dos países do Norte. Nesse contexto, a classe dominante brasileira tem forjado a ferro e fogo, no seio da sociedade civil e na esfera do Estado, a imposição das reformas como a PEC 241, agora PEC 55, que regulamenta a precarização dos trabalhadores. Mais recentemente foi aprovado pelo governo de Michel

Temer (MDB) a Lei Nº 13.467/2017 da Reforma Trabalhista, a qual autoriza o uso do trabalho flexível, terceirizado, subcontratado, temporário e em tempo parcial em atividades meio e atividades fim, com direitos limitados, ou mesmo ausentes.

Deve-se destacar que o fenômeno da precarização não é recente. Na verdade, a precarização é elemento constituinte da categoria trabalho no modo de produção capitalista. Em outras palavras, no capitalismo, o ser humano é alienado de si mesmo no e pelo trabalho posto que o trabalho passa a ser objeto de exploração e manipulação pela classe burguesa na sua dimensão abstrata. No entanto, se a precarização não é um fenômeno essencialmente novo, ela assume novas características na acumulação capitalista do século XXI. Numa aparente contradição, ao mesmo tempo que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação, dado o patamar em que se encontra a divisão sócio-técnica do trabalho mediante a difusão das inovações tecnológicas de matriz flexível e informacional.

Nesse contexto, a precarização atinge um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras mais jovens, com maiores níveis de escolaridade e com qualificação em nível superior, como os professores e professoras da educação básica. Esses jovens profissionais são

inseridos no mercado de trabalho sob condições laborais que se opõem ao contrato de trabalho de tempo integral e com algum nível de proteção social, com rendimentos tendencialmente inferiores.

Portanto, o elemento novo que merece destaque é que o trabalho qualificado e com maiores níveis de escolaridade no contexto das novas tecnologias é precário e os grupos sociais mais jovens ingressam nesse novo mercado de trabalho sob condições de (des)regulamentação do trabalho e desprotegidos das forças de mercado e da insegurança resultante deste, tornando-se cada vez mais expostos às intempéries impostas pelos capitais (ALBERTI, et al, 2018; ANTUNES, 2018).

No bojo do processo de reestruturação produtiva na atual fase da sociabilidade do capital³, esses jovens tendem a ser mais adaptáveis ao uso das novas tecnologias digitais posto que nela são forjados. Pode-se afirmar que todas as relações de emprego são permeadas, em alguma medida, pela relação com as tecnologias. Imersos nesse quadro, aprendem e a ser flexíveis e interativos e a buscar sempre maior qualificação num esforço cotidiano que, por sua vez, dilacera suas condições físicas e, em especial, psíquicas, com uma consciência

³Destaca-se que a reestruturação produtiva não é um fenômeno recente e pontual que passou a ocorrer a partir dos anos 1970. Ela é elemento histórico e intrínseco ao capitalismo para promover acumulação e expansão do capital na dinâmica das relações de classe. A reestruturação produtiva nasce e se desenvolve com o próprio capitalismo enquanto modo de produção.

apenas imediata e superficial quanto aos imperativos estruturais, sociais e culturais, sob os quais se apoiam a nova organização produtiva do trabalho e sua correlata (des)regulação.

Esses jovens trabalhadores e trabalhadoras são constrangidos a adaptarem-se à fluidez das relações de emprego, que passam a ser pautadas nos contratos temporários, à relação com mais de um emprego com extensão da jornada de trabalho total, às formas individualizadas de avaliação e desempenho que levam à diferentes remunerações. Sob essas novas condições de trabalho e de vida, eles são fortemente influenciados em sua subjetividade, desenvolvendo sentimentos de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e depressão. Esse conjunto de elementos dificulta

o reconhecimento de uma identidade de classe e contribui para a desmobilização coletiva de formas de resistência, ao mesmo tempo em que aflora sentimentos de “naturalização” da precarização das condições trabalho e de vida.

Nesse quadro, a precariedade pode significar o surgimento de uma nova classe de proletários precários, o precariado, uma “classe perigosa”, facilmente envolvida pelas ideologias de ultra-direita,

conforme afirma STENDIN(2014a e b). No entanto, o que parece ser mais próximo da realidade é que está-se diante de uma nova parcela da classe trabalhadora, mais precarizada em suas condições de trabalho e vida, devido à reestruturação produtiva da sociabilidade sob as determinações da valorização do capital e da ascensão das políticas neoliberais, num movimento contrário ao que pareceria ser natural, qual seja: de melhores condições de trabalho e maior proteção social ao trabalho qualificado, dado o avanço do progresso técnico e da produção da riqueza social (HUWS, 2013; ANTUNES, 2018).

É necessário considerar que o trabalho precário assume contornos distintos em função das diferenças sócio-históricas e econômicas das nações dadas suas posições distintas em relação à divisão internacional do trabalho. Se houve um relativo controle da precarização e da degradação do trabalho sob o Estado de Bem-Estar-Social nos países da Europa Ocidental e Estados Unidos (ANTUNES, 2000; PREVITALI; FAGIANI, 2017), atualmente, na era da chamada Quarta Revolução Industrial ou ainda Fábrica 4.0, esses dois elementos são tendências que se ampliam e se aprofundam naqueles países (ANTUNES, 2018). No caso de toda a América Latina e do Brasil em particular, houve o “boom” da produção em massa fordista, nos anos 1960-1970, não sob a construção do Estado Social, mas sob a batuta da ditadura militar que impunha fortíssima repressão às lutas operárias contra a super

exploração do trabalho que marcou e marca, ainda hoje, a acumulação capitalista nesses países (ANUTUNES, 2011).

Dadas as formas ampliadas de acumulação que envolvem a conjunção entre exploração da mais valia absoluta e relativa do trabalho, a crescente imbricação entre o trabalho manual e intelectual, assim como a determinação em última instância da lei do valor (ANTUNES, 2000; MÉSZÁROS, 2008; ANTUNES, 2017; ANTUNES, 2018), o fenômeno da precariedade laboral estende-se aos trabalhadores e trabalhadoras mais qualificados, ao trabalho intelectual, assumindo um caráter sistêmico e transversal a todas as profissões. Se há alguns anos atrás, ainda sob o regime taylorista-fordista de acumulação, o trabalho precário era visto nas franjas do sistema e relacionado ao atraso, nos dias atuais, ele é a forma predominante. Para Antunes (2017),

“Uma das principais ideias que eu apresentava no [livro] ‘Adeus ao Trabalho?’ era que estávamos penetrando numa era de precarização estrutural do trabalho em escala global. O que naquele momento era uma relativa exceção – o trabalho precário, informal, terceirizado – tenderia a se tornar regra. E a regra – o trabalho contratado, regulado, com direitos – tenderia cada vez mais a se

tornar a exceção. A tragédia é que esse quadro se consolidou”⁴.

Assim, na direção da argumentação de Antunes (2018), pode-se deduzir que uma nova fração da classe trabalhadora vem se constituindo no bojo da nova divisão sócio-técnica do trabalho e da dinâmica conflitante das relações de classe que marcam a sociabilidade humana sob a vigência do capital. Sua marca é a qualificação com a precarização das condições de trabalho e vida, sem que ainda se tenham constituído formas sustentáveis de resistência, adequadas ao novo contexto das lutas sociais. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 53), “a aprendizagem é nossa própria vida”.

2– A Educação Básica sob o Estado Gestor: legalização da precarização

A educação é um processo social amplo, de criação e reprodução da sociabilidade humana. Como diz Saviani (2007), só o ser humano trabalha e educa e assim se faz homem ou ainda, segundo Mészáros (2008), ser social. Não há uma natureza humana dada à priori. O homem

⁴Entrevista com Ricardo Antunes na CARTA CAPITAL, publicada em 17/05/2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cna-escravidao-o-trabalhador-era-vendido-na-terceirizacao-ele-e-alugado201d>. Acesso em: 9 de Fev. 2018.

se faz homem na sua interação com a natureza e com outros homens coletivamente, num processo histórico, dinâmico e marcado por contradições. Nesse sentido Saviani (2007) afirma haver uma confluência entre trabalho e educação que marca o processo de humanização. O ensinar e o aprender, enquanto relação dinâmica e histórica, implicam em garantir aos seres sociais o seu acesso ao acervo cultural da humanidade, isto é, à cultura material e imaterial constituída socialmente através das gerações. Se esse processo de conhecimento perpassa todas as esferas da vida social, desde a família, hoje, mais do que nunca, ele é sistematizado na instituição escolar.

Por seu lado, os educadores, professores e professoras, no ato de ensinar, manifestam suas histórias de vida e sua formação profissional, uma concepção de mundo e de educação. Nesse sentido, a educação escolar não pode ser entendida como neutra, posto que os educadores que nela estão são sujeitos políticos no seu sentido mais amplo, isto é: da política enquanto tomada de decisão que se faz cotidianamente, nas salas de aula, nos conselhos, nas reuniões e nos debates e se traduzem em escolhas dos conteúdos, dos procedimentos pedagógicos, do material didático e das avaliações. A escola, portanto, se configura em palco de conflito político-ideológico sobre qual os fins da educação, quais sejam: o cidadão que se deseja formar, como e para quê. Em outras palavras, se uma educação escolar voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para

o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho ou se apenas para uma qualificação restrita, vinculada às ocupações no mercado de trabalho (SAVIANI, 2017).

Para Saviani (2017, p. 60), o objetivo da educação escolar de formar na perspectiva do pleno desenvolvimento humano não poderá ser atingido

(...) com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se ainda, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Concebendo-se a educação escolar como um instrumento formador e de expressividade sociocultural, torna-se impossível analisá-la de maneira independentemente e apartada da sociedade. No âmbito das relações sociais capitalistas de produção, essa educação tem por função, não sem contradições internas e considerando-se sua relativa autonomia, a produção e reprodução do sujeito que trabalha sob o regime de exploração, do ponto de vista técnico e ideológico (ENGUITA, 1989; MÉSZÁROS, 2008). Sendo a educação escolar parte constituinte da estrutura social, a sua transformação somente é possível

no bojo da transformação dessa própria estrutura, num movimento recíproco, mas determinado pela mudança estrutural.

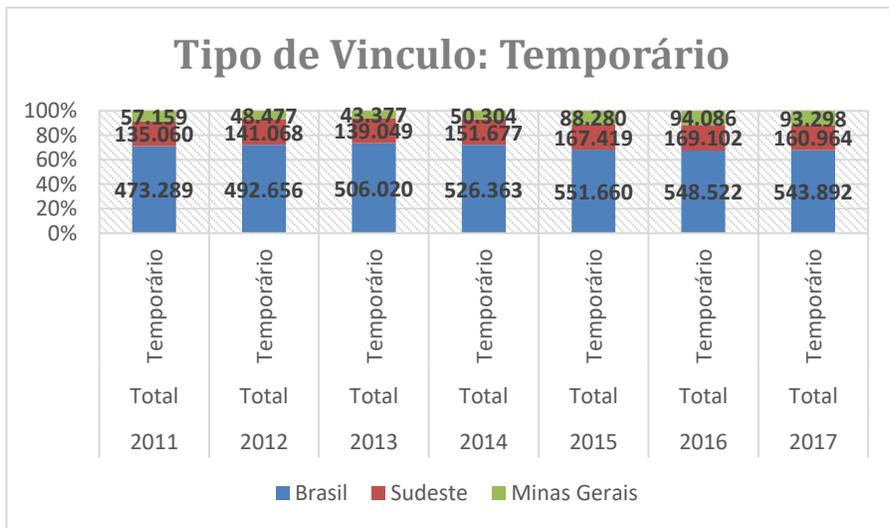
Na fase atual do capitalismo da era digital, designada como “destrutiva” por Mészáros (2011), sob o ideário neoliberal e do Estado Gestor, as mudanças na educação básica pública - e suas correlações no ensino superior - visam, segundo as diretrizes mundiais, melhorar a sua qualidade. Observa-se a implementação de um conjunto de políticas educacionais orientadas por Fóruns Mundiais de Educação, sendo o último realizado em 2015⁵ e fortemente assentada sem relatórios e diagnósticos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), os quais propõem o aumento da desregulação por parte do Estado, a diminuição da sua burocracia, bem como das suas contas e orçamentos destinados à educação pública (FRIGOTTO, 2012; FAGIANI, 2018), visando uma formação flexível e adequada ao mercado de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; KUENZER, 2017).

⁵Os fóruns mundiais da educação são realizados pela UNESCO. O primeiro Fórum ocorreu na cidade de Jomtien, Tailândia em 1990, o segundo na cidade de Dakar, no Senegal em 2000 e o terceiro em Incheon, Coreia do Sul em 2015.

O Estado, adotando os fundamentos do gerencialismo (HOOD, 1995; NEWMAN; CLARKE, 2012), tem reformulado o exercício do trabalho docente na educação básica, difundido contratos flexíveis e temporários de trabalho, avaliações padronizadas de desempenho individual, vinculadas à metas e resultados, implicando em pagamentos diferenciados. Essas mudanças constituem, em última instância, novos mecanismos de controle e submissão do trabalho, implicando na precarização do trabalho docente e no esgarçamento do sentimento de solidariedade de classe. Conforme demonstra o Gráfico 1⁶, observa-se uma tendência de aumento dos contratos temporários de trabalho docente na educação básica em nível nacional, na região sudeste e no estado de Minas Gerais entre os anos 2011 e 2017.

Gráfico 1 – Contrato de Trabalho Temporário na Educação Básica Pública no Brasil, na Região Sudeste e no estado de Minas Gerais no período 2011-2017.

⁶Nossos agradecimentos ao estudante Henrique Perone, responsável pela elaboração dos gráficos deste artigo no âmbito do seu projeto de iniciação científica cujo título é: “Trabalho e Educação sob o Estado Gestor a partir da Década de 1990: diálogos entre Brasil e Portugal”, em desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia, com apoio Fapemig no período de março de 2018 a fevereiro de 2019, sob orientação da profa. Fabiane Santana Previtali.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 a 2017.

As estratégias do Estado para recompor a lucratividade do capital inserem-se no bojo de um amplo programa de reforma da gestão pública, que podem ser resumidas da seguinte forma: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado e assim transferência de recursos públicos para o setor privado; b) injeção de fundos públicos na revitalização de empresas privadas e c) desregulamentação das relações laborais para criação de condições favoráveis de aumento da produtividade do trabalho com redução de custos ao capital (PREVITALI, 2015).

Já na década de 1990, Hood (1995) identificava uma nova realidade na gestão pública em países membros da OCDE, a partir de sete dimensões, quais sejam: a) profissionalização da gestão nas organizações públicas; b) medidas explícitas e quantificadas de desempenho; c) controle dos resultados; d) desagregação das unidades; f) aumento a competição no local de trabalho por meios de individualização de pagamentos e premiações e g) maior disciplina e parcimônia na utilização dos recursos.

Para Newman e Clarke (2012), o processo de reforma do Estado em direção ao que denominam “Estado Gestor” ou “Gerencialista”, inaugura um profundo reordenamento na esfera político-jurídica de regulação social. Sob a ideologia gerencialista, mesmo onde os serviços públicos não sejam totalmente privatizados, passa-se a exigir que tenham um comportamento e um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo, em um negócio.

A partir dos anos 2000 o gerencialismo vem sendo continuamente desenvolvido, adotado e reforçado mundialmente como receituário de eficiência do Estado na gestão da coisa pública (OLIVEIRA, 2015). Esse movimento não se faz homogêneo e linear, mas sim de forma desigual e combinada em função da posição dos países e regiões na divisão internacional do trabalho (PREVIRALI,

2011; PREVITALI et al, 2012). A reforma do Estado não significa que este deixe de ser um agente regulador. Ao contrário, “(...) o que muda é o foco da regulação que passa a ser a (des)regulamentação das relações entre trabalho e capital concomitantemente à abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital” (PREVITALI; FAGIANI, 2015, p. 66). A consequência é a introdução e difusão de uma nova lógica de tomada de decisão que privilegia o capital privado, a produção e reprodução do valor em escala ampliada, em detrimento dos direitos sociais historicamente constituídos.

No Brasil, a reforma do Estado sob os princípios da Nova Gestão Pública assume um caráter mais sistêmico no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), quando da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira sob explícita influência da reforma do Estado implementada na Inglaterra (PREVITALI; FAGIANI, 2017). Essa política sofreu refrações durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2003, na medida em que se buscou implementar uma perspectiva de desenvolvimento de base nacional, mas ganhou novo impulso com o governo de Michel Temer em 2016 (FREITAS, 2016).

Destaca-se que o estado de Minas Gerais sob o governo de Aécio Neves que foi um dos primeiros a adotar a proposta gerencialista no âmbito de seu programa denominado “Choque de Gestão” em nome da eficiência administrativa e da racionalização dos gastos públicos mediante implantação de um sistema informatizado de avaliação e monitoramento das ações e das metas estabelecidas, bem como dos resultados auferidos (MACIEL; PREVITALI, 2011; SILVEIRA; PREVITALI, 2017). Considerando-se que as palavras não são neutras e carregam consigo significados que se constroem nas relações sociais que, por sua vez, estão imbuídas de relações de poder e ideologia (FAIRCLOUGH; MELO, 2012) a expressão “Choque de Gestão” remete à ideia de necessidade imperiosa e urgente, de única alternativa possível para a gestão pública. Para Silveira e Previtali (2017), das ferramentas de gestão concernentes ao programa, destacam-se o Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) e a Avaliação de Desempenho Individual, gerenciados pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) e cuja ênfase recai no corte de despesas e investimentos do Estado, intensificação do trabalho dos servidores e redução de direitos sociais.

3 – A Reestruturação do Trabalho Docente: tendência à proletarização e precarização

A categoria proletariado foi desenvolvida por Marx (2013) ao denominar de proletário o operário moderno, que nasceu no bojo das relações industriais. Em oposição ao burguês, aquele é despojado da propriedade dos meios de produção, passando a possuir apenas sua força de trabalho que deverá ser vendida ao capitalista sob o risco de não sobreviver. O seu trabalho torna-se determinado por outro, pelo capitalista, num processo crescente de alienação. Braverman (1981), quando fala de proletarização, alude que uma determinada fração de classe, distinta da classe trabalhadora, transforma-se em parte desta última na medida em que o capitalismo avança no controle do trabalho mediante a introdução de inovações técnicas e/ou organizacionais no local de trabalho.

Para o autor, as inovações são seletivas e garantem maior controle do trabalho pelo capital através da simplificação e segmentação do trabalho, o que implica na perda de autonomia dos trabalhadores na determinação dos meios e dos fins do trabalho, conduzindo a um processo de desqualificação profissional e de forma mais geral, à degradação do trabalho. Conforme Previtali e Fagiani (2014, p. 760): “ a cada passo dado para a introdução da automação contemporânea, baseada na microeletrônica, há uma oportunidade para

a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho e à exploração”.

Braverman (1981), ao analisar os trabalhadores da educação, argumenta que estes também estariam sujeitos a um processo de proletarianização mediante a racionalização técnica imposta pelo capital, ao processo de desqualificação e de achatamento dos níveis salariais, levando, cada vez mais, à perda de seus valores, sejam eles simbólicos ou materiais. Para o autor, a desqualificação do trabalho docente deve ser entendida como uma “perda na capacidade de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente e pelas formas de descontrole sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo”(BRAVERMAN, 1981, p. 235).

As teses de Braverman são fundamentais para a compreensão de como a essência do controle permanece no processo de proletarianização do trabalho docente atualmente no Brasil. Destaca-se que a reestruturação do trabalho docente se torna peça fundamental para a reestruturação da educação básica pública de maneira geral. O docente vai sendo (trans)formado, simultaneamente, objetiva e subjetivamente, num movimento histórico e dialético sob três aspectos:1) a formação e profissionalização,2) o processo de trabalho e 3) as relações laborais. Se o conjunto dessas mudanças é induzido a partir da base material da

sociedade, expressando os interesses dominantes do capital na sua relação com o trabalho, é na esfera do Estado que ele é sistematizado e implementado através das políticas educacionais. O Estado, como já afirmava Marx (2013), não é neutro.

Do ponto de vista da formação e profissionalização docente as mudanças ocorrem sob o impacto de novas demandas e diretrizes formativas, da difusão de novas tecnologias digitais no processo de trabalho, bem como das novas condições laborais, as quais são pautadas no trabalho precarizado. Essas dimensões devem ser analisadas conjuntamente para que se possa apreender a totalidade das mudanças em toda a sua complexidade. A construção do novo perfil do profissional interage diretamente com as mudanças na sua formação. Por sua vez, os elementos que compõem a formação, traduzidos em saberes e práticas sistematizados, não estão alheios às demandas do mundo do trabalho e seu patamar sócio-técnico. No entanto, cabe ressaltar que a relação de influência recíproca não ocorre de maneira horizontalizada. Ao contrário, elas formam, como diz Mészáros (2011, p. 16), “um todo estruturado, com uma ordem interna adequada e uma hierarquia determinada e deve ser apreendida como dinâmica e em constante mutação”.

Para Gatti (2016, p. 168):

As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

Silva Jr. (2002) aponta que o eixo da formação docente passa a privilegiar as dimensões técnica e praticista do trabalho docente ao mesmo tempo em que ocorre um processo de desvalorização das dimensões políticas e éticas da formação. Há uma formação mais aligeirada, com uma feição mais individualizada e empreendedora, colaborando para a desmobilização política desses novos profissionais, conforme os ditames do mercado de trabalho.

Outra mudança pela qual vem passando o trabalho docente está relacionada as atividades no local de trabalho, isto é, ao próprio processo de trabalho. Através da divisão das especialidades entre administrador, supervisor, orientador, coordenador e outras, esses profissionais deixam de ser apenas professores, exercendo também as funções de gestor, o que contribui para a intensificação do trabalho

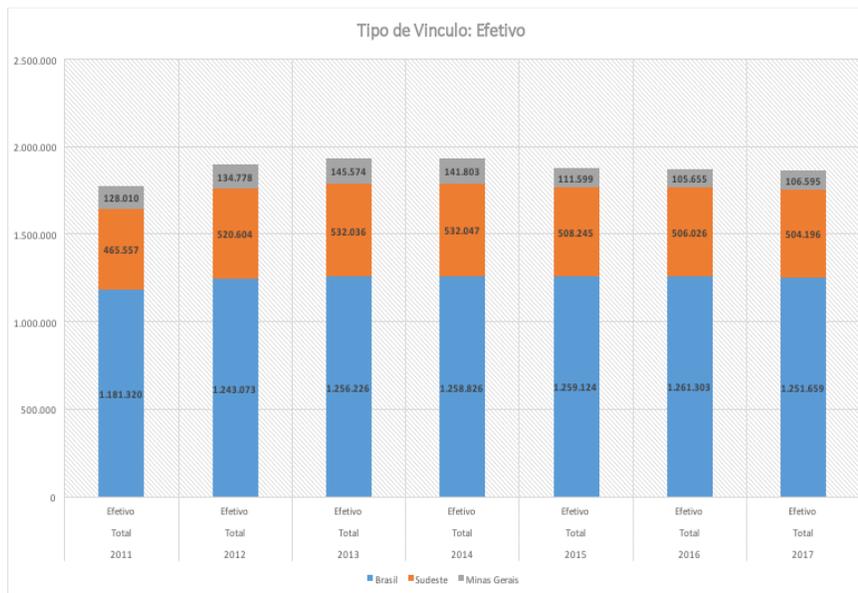
(FRIGOTTO, 2012). Lima, et al (2013) afirmam que os professores passaram a se preocupar, além das questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade. Essas mudanças repercutiram diretamente no trabalho do professor, com o aumento de tarefas durante a jornada de trabalho e incremento das responsabilidades de decisão na comunidade escolar. O modelo de gestão escolar implementado passa a ser baseado na junção de formas de planejamento e controle central na organização de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Essas estratégias possibilitam a organização local como o complemento orçamentário com recursos de parcerias privadas, as quais devem ser “captadas” por projetos desenvolvidos pelos docentes.

No que tange as relações laborais, cabe destacar o expressivo número de docentes que trabalha em mais de uma escola e leciona para grande número de alunos por turma, recebendo em contrapartida uma remuneração menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior (ALVES; PINTO, 2011; HYPOLITO, 2015). Com relação ao vínculo empregatício na administração pública, pode-se observar, conforme os Gráficos 2 e 3, o

crescimento do trabalho temporário. Nota-se que a proporção dos docentes dessa categoria de trabalho representava 40, 29 e 45 por cento do número de docentes efetivos em 2011 e aumenta para 43, 32 e 87 por cento do número de docentes efetivos em 2017 considerando o Brasil, a região sudeste e o estado de Minas Gerais respectivamente. Essa categoria inclui o trabalho eventual ou intermitente, isto é, aquele que não possui nenhum tipo de contrato, sendo que o professor e professora ministram aulas em substituição àquele que falta ou tira licença (SOUZA, 2016). Segundo Souza (2016, p. 223):

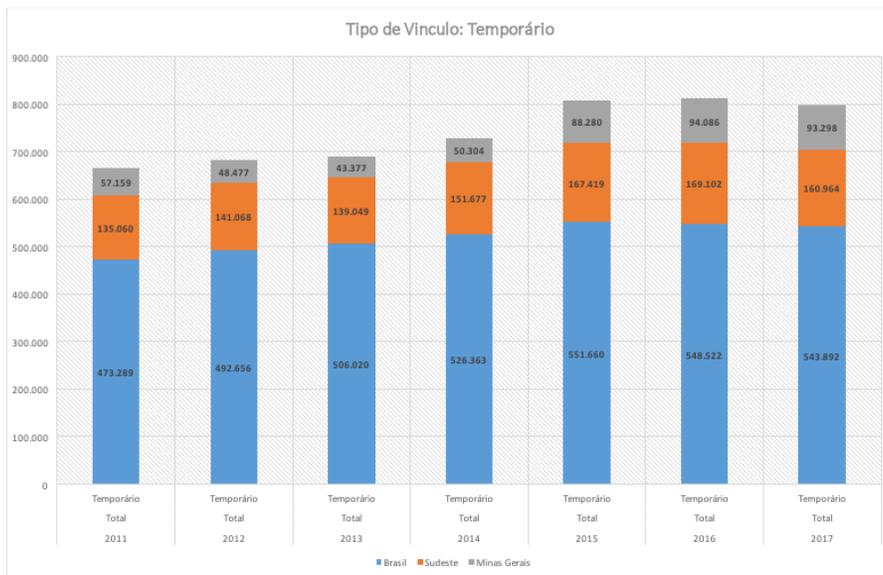
(...) os professores eventuais não têm aulas ou classes, mas sim uma vaga em uma escola para substituir professores. São formados em diferentes campos disciplinares e alguns ainda são estudantes universitários, não sabem em que horário trabalharão nem quantas aulas ministrarão por semana ou por mês, muito menos em que disciplinas trabalharão.

Gráfico 2: Número de docentes efetivos nas escolas de educação básica públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais no período de 2011 a 2017.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 até 2017.

Gráfico 3: Número de docentes temporários nas escolas de educação básica públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais no período de 2011 a 2017.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo da Educação Básica, INEP, 2011 até 2017.

Para Pereira (2018) os contratos temporários de trabalho fazem com que os professores e professoras migrem frequentemente de uma escola para outra ao término de cada vínculo⁷ o que gera um descompasso no processo de ensino-aprendizagem. Outro dado importante que demonstra a precarização do trabalho docente diz respeito ao incremento da terceirização através das parceiras com

⁷No estado de Minas Gerais esse tipo de trabalho intermitente é chamado de designação.

ONGs, OSs e parcerias públicos-privadas, através de contratos de trabalho, ao mesmo tempo que ocorre a redução de concursos públicos (PEREIRA, 2018).

Garcia e Anadon (2009) destacam a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar e a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da auto-responsabilização mediante a padronização dos currículos da educação básica. De acordo com as autoras, essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular na década de 1970, agora baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino.

Conforme Ball et al (2013, p. 26):

Pensar a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como

os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar. Modifica as relações entre os colegas, estudantes líderes. Constitui a própria educação em novas formas – como desempenho/performance e como mercadoria. É o que se realiza nas práticas, nas relações e nas subjetividades. É importante ressaltar que o neoliberalismo não é apenas algo 'por aí' em novas estruturas, procedimentos e 'liberdades', está 'aqui' em nossas cabeças, estamos neoliberalizados!

Hypolito, Veira e Pizzi (2009), por sua vez, realçam a redução de tempo de descanso na jornada de trabalho, falta de requalificação na área de atuação por falta de tempo, dependência de materiais formulados por terceiros, despolitização das ações conjuntas, introdução de tecnologias para suprir as carências humanas na formação, gerando o aligeiramento e precarização da formação e manipulação das consciências.

Maciel e Previtali (2011) chamam a atenção no processo de sujeição da subjetividade do trabalhador docente através de mecanismos informacionais e burocráticos de controle que levam à objetivação do seu saber em procedimentos pré-estabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas, nas avaliações já preparadas pela

administração escolar e governamental. Nesse sentido, as novas tecnologias digitais nos processos educacionais tendem a exercer uma força imperiosa na medida em que se objetivam nos processos informatizados o conhecimento e a experiência do professor, portanto, o “saber-fazer”.

4.1 – As Resistências do Trabalho Docente à Precarização

Na dinâmica contraditória pela qual se define a relação entre capital e do trabalho no modo de produção capitalista se coloca a dimensão do controle. Por um lado, o capitalista busca controlar o trabalho para a extração do mais-valor e, por outro, os proletários buscam, individual e coletivamente resistir à dominação. É exatamente porque o trabalho cria, sob condições históricas específicas, mecanismos de resistência ao controle e à racionalização do capital que este se vê obrigado a introduzir as mudanças no processo de trabalho e na estrutura político-jurídica de dominação. Se as mobilizações coletivas e o recurso às greves foram a estratégia dos trabalhadores e trabalhadoras para a conquista de direitos relativos ao trabalho em períodos de expansão econômica e social-democrática (HARVEY, 1998; ANTUNES, 2000), atualmente, na fase crítica da acumulação do

capital e da ofensiva neoliberal, elas têm se tornado defensivas, vinculadas fundamentalmente à não perda de conquistas adquiridas.

Éo caso dos dos trabalhadores e trabalhadoras da educação básica no Brasil, para quem as perdas relativas ao trabalho têm sido enormes no âmbito das reformas educacionais sob o Estado Gestor. Merecem destaque as greves ocorridas em2011, quando os professores e professoras da rede pública de seis estados do país (Amapá, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Santa Catarina) pararam em defesa da educação básica pública, reivindicando melhorias salariais e de condições de trabalho. No estado do Mato Grosso, os professores e professoras alegaram que mais de 50% dos docentes da rede tinham contrato temporário de trabalho, uma modalidade de trabalho flexível precarizado. Neste estado, a greve foi encerrada por determinação judicial sem que os grevistas tivessem suas demandas atendidas.

Em Minas Gerais houve a deflagração de uma greve que atingiu cerca de 50% da categoria e a principal reivindicação recaiu sobre o fim do sistema de subsídios implantado pelo governo em janeiro de 2011. O subsídio é uma forma de pagamento que incorpora as gratificações, vantagens, abonos e adicionais recebidos pelos servidores numa parcela única (JUSBRASIL, 2010). O estado migrou compulsoriamente todos os profissionais para o sistema de subsídio em janeiro de 2011, sendo

que os profissionais que desejassem voltar ao sistema anterior teriam que solicitar a transferência. Para o sindicato dos professores (Sind-UTE/MG), a grande desvantagem do sistema de subsídio está na eliminação da memória remuneratória, mediante a extinção ou absorção de vantagens decorrentes de decisões judiciais. Ou seja, os professores perdem os reajustes progressivos como biênios e quinquênios.

A outra reivindicação, correlata àquela do fim do subsídio, foi a adoção de um piso salarial (salário-base) de R\$ 1.597,87 para a categoria. Um professor em início de carreira com nível de licenciatura plena tinha salário-base de R\$ 550,54 para uma jornada de 24 horas, segundo o sindicato. Com adicionais e gratificações, o valor passava para R\$ 935,00. No sistema de subsídio, esse mesmo professor recebia R\$ 1.320, portanto, menos do que a categoria reivindicava como salário-base. Vale lembrar que as condições precarizadas de trabalho constroem os professores a trabalhar em mais de uma escola recebendo, em contrapartida, uma remuneração menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior (ALVES; PINTO, 2011).

Sob essas condições, em 2015 foram divulgados dados da educação básica e superior no Brasil. Constatou-se que mais da metade dos adultos com idade entre 25 e 64 anos não tinham chegado ao ensino médio e 17% da população sequer tinha concluído a educação básica. É

menos do que a metade da média global (37%), e também abaixo do verificado em Argentina, Colômbia e Chile, todos em torno dos 22% (ENSINO SUPERIOR, 2017). A desigualdade entre as regiões do país quanto ao acesso ao ensino superior também merece destaque: enquanto 35% dos jovens de 25 a 34 anos no Distrito Federal estão no ensino superior, no Maranhão a taxa é cinco vezes menor (7%) (ENSINO SUPERIOR, 2017).

Portanto, se as tentativas de reforma visavam a melhoria da qualidade da educação, esse fato não se verificou e pode ter contribuído para a intensificação das lutas dos professores e professoras posto que em 2015 houve mais uma onda de greves na educação básica pública. A greve dos professores da rede pública estadual de São Paulo, que contou com o apoio dos estudantes, teve uma duração de 92 dias e foi considerada a mais longa da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Segundo Maria Izabel Noronha, presidente do sindicato, “Foi uma greve de resistência que foi virando uma greve pela sobrevivência. Professores têm família e contas a pagar”.

Os docentes reivindicavam 75,33% para equiparação salarial com as demais categorias com formação de nível superior. O salário dos professores com licenciatura plena atuando no final da segunda

etapa do fundamental e no ensino médio era de R\$ 2.145,00 para 40 horas semanais. Os professores demandavam ainda aumento do valor do vale-transporte e do vale-alimentação e a garantia de direitos estendidos aos docentes temporários e exigiam o fim do processo de reorganização das escolas que incluía o fechamento de salas de aulas. Esse processo estava implicando na demissão de cerca de 20.000 professores, concomitantemente à superlotação das turmas remanescentes. Segundo a categoria, mais de 3 mil salas de aula foram fechadas. Também essa greve terminou sem que as reivindicações fossem atendidas pelo governo de Geraldo Alckmin (PSDB).

Assim, os e as docentes da educação básica pública não estão sendo combatidos porque estão defasados em suas qualificações profissionais, mas sim porque estão resistindo coletivamente às reformas educacionais que envolvem a precarização do trabalho docente e, num sentido mais amplo, o desmonte da educação pública.

Conclusão

O que se presencia na atual fase de acumulação capitalista é um processo de aprofundamento e complexificação das relações de exploração do trabalho pelo capital, permeadas pela difusão de novas

técnicas produtivas e de relações laborais. Nesse contexto, a proletarianização e precarização, antes associadas apenas ao trabalho manual e às péssimas condições de trabalho e emprego, ao trabalho informal e periférico, passam a assumir uma dimensão mais estrutural na sociedade brasileira sob o neoliberalismo e o Estado Gestor, configurando-se também na regra do trabalho qualificado e profissionalizado.

No caso dos professores e professoras da educação básica, tem-se que os mesmos têm sofrido uma crescente perda de controle sobre os meios, isto é, dos processos políticos-pedagógicos para o ensinar e dos fins do trabalho, ou seja, a formação do estudante. As formas de controle têm sido aprofundadas, por meio da imbricação crescente entre trabalho vivo e trabalho, bem como sob relações laborais individualizadas e pautadas fortemente na competição entre os que trabalham. São elementos constitutivos dessa intencionalidade a (des)construção dos processos formativos docentes, tornando-os mais aligeirados e de conteúdo essencialmente tecnicista, a expropriação da autonomia do ensinar concomitantemente à imposição de projetos e procedimentos pedagógicos determinados pela gestão superior, a imposição de tarefas típicas da gestão, envolvendo a captação de recursos privados, o desmonte da carreira docente e a imposição de

formas flexíveis de emprego, a intensificação do trabalho em função do acúmulo de tarefas, a desvalorização salarial e as más condições de trabalho com destaque ao excessivo número de estudantes por sala de aula, bem como das instalações escolares deficientes e inadequadas.

As mudanças ocorrem concomitantemente, no local de trabalho e via reformas na estrutura político-jurídica, através do Estado. Uma rede de proteção social, ainda recente, fruto das conquistas das classes trabalhadoras e consubstanciadas na Constituição de 1988, começa a ser devastada, implicando na instabilidade e na insegurança dos trabalhadores. Esse completo conjunto de elementos resulta no desânimo e na apatia do e da docente e na desvalorização do seu trabalho perante a sociedade. Esta, por sua vez, acaba por responsabilizá-los por toda a estrutura do processo educacional, influenciada pelo forte poder da mistificação ideológica presente no modo de produção capitalista, como se o professor e professora “não soubessem o que fazer ou o que ensinar”.

Nesse contexto, torna-se fundamental a recuperação de um sentimento de solidariedade de classe o que somente é possível através da conscientização e organização coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras. As novas formas de controle do trabalho representam, em última instância, uma resposta capitalista à taxa decrescente dos

lucros e à resistência do trabalho. Na atual fase da reestruturação produtiva do capital, marcada essencialmente pela exploração brutal e pela perda de direitos, é fundamental que os trabalhadores e trabalhadoras reorganizem suas estratégias de lutas de forma coerente e sustentada, buscando romper com os processos individualizantes e alienantes e, ao mesmo tempo, desenvolver e aprofundar o sentimento de pertencimento de classe. Se a nova divisão sócio-técnica do trabalho está impondo um novo sujeito trabalhador e trabalhadora, é o próprio trabalho que deverá impor uma nova forma de resistência, mais adequada aos imperativos atuais de controle do capital.

Nesse sentido, os professores e professoras da educação básica assumem a importante e difícil tarefa de resistir aos imperativos ideológicos no capital, os quais estão fundados numa concepção de ciência não-crítica e numa perspectiva autoritária da educação com vistas a promover uma subjetividade conformista. Ocorre que, por maior e mais profundo que seja o processo destrutivo da ordem do capital, não há controle sem resistência. Portanto, o êxito de um projeto opressor, que “(des)humaniza”, como diz Antunes (2018), o ser social, dependerá das lutas sociais em defesa da educação pública e do trabalho docente na medida em que, se a escola possui uma função

reprodutivista, ela traz consigo, o seu contrário. Como disse Mészáros (2008, p. 54), “é esse o desafio e o fardo de nosso tempo histórico”.

Referencias

ALBERTI, G., BESSA, I., HARDY, K., TRAPPMANN, V., & UMNEY, C. In, Against and Beyond Precarity: Work in Insecure Times. **Work, Employment and Society**, 32(3), 447–457. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950017018762088>. Acesso em 20 de Marc. 2018.

ALVES, T. ; PINTO, J. M. Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. **Outros Temas**. 606-639 v.41 n.143 maio/ago. 2011.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>.
Acesso em: 15 de Mai. 2012.

ANTUNES, R. Na escravidão o trabalhador era vendido. Na terceirização, é alugado. Entrevista **Carta Capital**, 17/05/2017.
Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cna->

escravida-o-trabalhador-era-vendido-na-terceirizacao-e-e-
alugado201d. Acesso em: 9 de Fev. 2018.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletário de serviços da era digital**. São Paulo: Boitempo. 2018.

ANTUNES, R. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo. 2011.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

BALL, S. et al A Constituição da Subjetividade Docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36 maio/ago. 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>.
Acesso em 10 de Set. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Eds. 1981.

CARVALHO, M. T. G. **A Nova Gestão Pública, as reformas no sector da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de**

gestão em Portugal. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas. 2006.

ENGUITA, F. M. **A escola oculta: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ENSINO SUPERIOR. Apenas 15% dos brasileiros entre 25 e 34 anos estão no ensino superior.

<http://www.revistaensinosuperior.com.br/um-panorama-educacao-brasileira/>. 31 de outubro de 2017. Acesso em 4 de Jan. 2018.

FAGIANI, C.C. **A Formação do Jovem Trabalhador: aproximações entre Brasil e Portugal.** Editora Navegando: Uberlândia. 2018. Disponível em:
<https://www.editoranavegando.com>. Acesso em 10 de agos. 2018.

FAGIANI, C. C., PREVITALI, F. S. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho.** Vol. 3. 2014. p. 53 – 67. Disponível:
<https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/47>. Acesso em 10 de març. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, I. F. de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, dec. 2012.

Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>.

Acesso em: 02 fev. 2017. p. 307-329.

FREITAS, L. C. de. Três Teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf . Acesso 20 agos. 2017.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito, IN: Gaudêncio Frigotto (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.p. 25-53.

GATTI, B. A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso

em 15 de Fev. de 2017.

GARCIA, M. M. A., ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 28 ago. 2010.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. Reestruturação Curricular e Autointensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em 10 Març. 2010.

HYPOLITO, A. M. Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em 06 de junh. 2016.

HOOD, C. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme, In: **Accounting, Organizations and Society**, Vol. 20, No.

2/3, p. 93-109.1995.Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361368293E0001>

W. Acesso em: 14 de Marc. 2000.

HUWS, U. Working online, living offline: labour in the Internet Age.
In:**Work Organisation, Labour & Globalization**. Vol. 7, N. 1,
Summer, 2013. p: 1 – 11.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: Flexibilizaçãodo ensino médio
no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas,
v. 38, no. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível
em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em 10 de out. 2017.

LIMA, A. B. et al. A Escola na Eterna Dimensão Conflitual: ser
conservação e ter transformação. IN: Antonio Bosco de Lima ; Dirce
Neri T.T. De Freitas (Orgs). **Políticas Sociais e Educacionais:
cenários e gestão**. Uberlândia: Edufu. 2013. p. 267 – 282.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Boitempo. 2013.

MATOS, J.; DOMINGOS, N. (Orgs.) **Novos Proletários. A precariedade entre a “classe médiaem Portugal**, Lisboa, Edições 70 e Le Monde Diplomatique. 2012.

MACIEL, R. M.; PREVITALI, F. S. Impacto das Políticas Públicas do Trabalhador da Educação na Rede Estadual de Ensino de Patos de Minas / MG em 2011. **Revista Labor**. vol. 1, n. 6. p. 326-343. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S16793951201400040000300017&lng=en . acesso em 20 de jan. 2012.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura Social e Formas de Consciência II**. São Paulo: Boitempo. 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MURRAY, F. The decentralisation of production — the decline of the mass-collective worker? **Capital & Class**, 7(1), 74–99. 1983.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real**. [online]. vol.37, n.2, pp.353-381. 2012. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>. Acesso em 14 jun. 2014.

OLIVEIRA, D.A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático- Populares: contradições entre a Busca da Eficiência e ampliação do direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>. Acesso em 10 de Nov. 2015.

PREVITALI, F. S. Relações Laborais em Portugal: a precarização dos trabalhadores da enfermagem. In: PREVITALI, F. S.; et al. (Orgs.) **Trabalho, Educação e Conflitos Sociais: diálogos Brasil e Portugal**. São Paulo: Edições Verona, s/p. 2015.

PREVITALI, F. S. O Controle Do Trabalho No Contexto Da Reestruturação Produtiva Do Capital: estudos setoriais. IN: Afonso Scoculgia, et al. **O Controle Do Trabalho No Contexto Da Reestruturação Produtiva Do Capital**. Londrina, PR: Editora CRV, 2011.

PREVITALI, F. S.et al.Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI. **Historia & Perspectivas** (UFU), v.25, p.181 - 208, 2012. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/19452/10447>. Acesso em 01 julh. 2012.

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C.C. Trabalho e Educação na Nova Ordem Capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p.58-72, out. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/.../312657710> acesso em: 10 març. 2016.

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C.C. Organização e Controle do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cadenros EBAPE.BR**, v. 12, nº 4, Rio de Janeiro,. p. 756–769.Out./Dez. 2014. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/issue/view/2119>. Acesso em 20 de out. 2018.

PREVITALI, F. S. ; FAGIANI, C.C. Estado de Bem–Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. IN:

LUCENA, C. ; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Orgs). **A Crise da Democracia Brasileira**. Uberlândia: Ed. Navegando. p. 79-98.

2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em 10 de out. 2017.

PEREIRA, L. D. S; PREVITALI, F. S. Impactos da nova gestão pública no cenário educacional brasileiro. In: *Pedagogia Histórico Crítica, Educação e Revolução: 100 Anos da Revolução Russa, XIV.*, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: HISTEDBR, 2017.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas Licenciaturas: o novo perfil do professor da educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo**. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. Carlos Lucena; Fabiane Santana Previtali; Lurdes Lucena (Orgs.) **A crise da democracia brasileira**. Vol. I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em 13 de set. 2017.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**. UFSC. V29, N. 1, p. 127-160. 2011.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011> . Acesso em 10 Fev. 2015.

SILVA JÚNIOR, J.R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO APEOESP. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/>. Acesso em 13 de set. 2018.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – SIND-UTE. Disponível em:

<http://sindutemg.org.br/>. Acesso em 13 de set. 2018.

SIVEIRA, E. R. M; PREVITALI, F.S. Trabalho Docente E Políticas Educacionais: Um Estudo Sobre O Controle Do Trabalho Docente Na Rede Estadual De Ensino De Minas Gerais Em Uberlândia - A Partir De 2003. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**. v. 3, n.2, jul./dez., 2017. Disponível em:

editora.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/244. Acesso em 12 fev. 2018.

STANDING, G. **The Precariat: the new dangerous class**. London: Bloomsbury Academic. 2014 a.

STANDING, G. The Precariat. **Contexts**, 13(4), 10–12. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1536504214558209>. Acesso em 10 de agost. 2018. b

SOUZA, A. N. de. Professores, Modernização e Precarização. IN: ANTUNES, R. Riqueza e **Miséria do Trabalho no Brasil II** (Org). São Paulo: Boitempo, 2016. P. 217- 228.

Uma Postura Epistemológica Docente Compatível com a Orientação Teórico-Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica

Jeovandir Campos do PRADO¹

Antonio Bosco de LIMA²

Wilson Augusto Costa CABRAL³

Resumo

O presente artigo busca promover uma discussão sobre uma prática, social e pedagógica, docente identificada com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e com sua orientação teórico-metodológica, isto é, problematiza uma ação docente coerente com as aspirações marxistas e, ao mesmo tempo, com o método pedagógico de Saviani. Tem-se em observância que uma teoria pedagógica, assente no materialismo histórico e dialético, pressupõe um tratamento diferenciado da complexa e interdependência dos fenômenos sociais e,

¹Doutor em Educação. Docente da Rede Estadual de Minas Gerais. Colaborador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação - GPEDE. E-mail: jeovandir@gmail.com.

²Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFU. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação - GPEDE. Pesquisador CNPq e FAPEMIG. E-mail: boscodelima@gmail.com.

³Doutorando em Educação pelo PPGED/UFU. Colaborador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação - GPEDE. E-mail: wilsonsdn@hotmail.com.

consequentemente, de seus desdobramentos na realidade educacional. Nesse sentido, a necessidade da compreensão da educação como atividade mediadora, expressa no pensar e agir do educador Dermeval Saviani, na qual, uma prática docente na perspectiva histórico-crítica, em concordância com o pensamento gramsciano, não pode abrir mão do seu caráter intencional e de atuação ao nível das consciências.

Palavras-chave: Filosofia da Práxis; Pedagogia Histórico-Crítica; Prática Social e Pedagógica docente.

An Epistemological Position of the Teacher Compatible with the Theoretical-Methodological Orientation of Historical-Critical Pedagogy

Abstract

The present article seeks to promote a discussion about a practice, social and pedagogical, teacher identified with the presuppositions of Historical-Critical Pedagogy and with its theoretical-methodological

orientation, that is, problematizes a teaching action coherent with the Marxist aspirations and, at the same time, With the Savini pedagogical method. It is observed that a pedagogical theory, based on historical and dialectical materialism, presupposes a differentiated treatment of the complex and interdependence of social phenomenon and, consequently, of their unfolding in the educational reality. In this sense, the need to understand education as a mediating activity, expressed in the thinking and acting of the educator Dermeval Saviani, in which a teaching practice from a historical-critical perspective, in agreement with Gramscian thought, can not give up its intentional character And of acting at the level of consciousness.

Keywords: Philosophy of Praxis; Historical-Critical Pedagogy; Teaching Social and Pedagogical Practice

1 Introdução

Ao tratarmos da Pedagogia Histórico-Crítica, em específico, da prática (social e pedagógica) docente no seu interior, é importante que não percamos de vista o horizonte categorial marxiano/marxista que a fundamenta, para que a compreensão da categoria prática social, no

método pedagógico saviniano, incorra em interpretações em desacordo com sua orientação metodológica. Este alerta é necessário porque na Pedagogia Histórico-Crítica os professores e alunos são considerados agentes sociais portadores de relações sociais e, por decorrência, de práticas sociais que se constituem como ponto de partida do processo educativo, como também seu ponto de chegada. Ou seja, ela [a prática social] atravessa os cinco “passos” ensejados por Saviani, a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Outra consideração inicial que não devemos negligenciar é que, na teoria pedagógica em evidência, a educação é pensada para além dos conteúdos didáticos, visa a apropriação, por parte da classe trabalhadora, dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Portanto, a escola não deve perder de vista a situação de classe tanto do professor quanto do aluno. Para Duarte (2015), por exemplo, ao tratar da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve ser vista como espaço de luta mediada pela atuação docente e que possibilite a formação e transformação da visão de mundo de professores e alunos.

O autor acrescenta que “essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e

filosóficos efetiva-se de maneira tão mais consistente quando mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética”. A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, preconiza o “[...] desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2015, p. 9).

Ressaltamos que neste breve compêndio a tarefa da pedagogia de Savini já se mostra um tanto incerta para aqueles –, se pensarmos o professor como parte essencialmente importante desse processo, – que não possuem afinidade e diálogo com a teoria marxista. A Pedagogia Histórico-Crítica, acrescenta ainda Duarte (2015, p. 10), “tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo”, porém entendemos que o cumprimento desse pressuposto passa pela atuação docente, sendo-lhe exigido clareza dos fundamentos que sustentam esta pedagogia, sem essa percepção, tal objetivo tende a se perder com o falseamento da prática docente (social e pedagógica).

Duarte (2015, p. 18) acrescenta: “torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual será ensinado”. No entanto, a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, como veremos

mais adiante, demanda uma ação docente consciente e intencional do e no processo educativo, somente alcançada quando assumida uma postura epistemológica que permita alinhar a teoria e a prática (social e pedagógica) dentro de uma mesma perspectiva, ou seja, na perspectiva da filosofia da práxis.

Observamos ainda que Saviani coloca em evidencia a afinidade entre prática social e prática pedagógica⁴ no interior da sua teoria. Nos “passos” ou “momentos” da sua pedagogia, Saviani procura situar a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (2004, p. 95). Considerá-la dessa forma, ou seja, enquanto atividade mediadora, significa que a educação “[...] encontra-se na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação” (2004, p. 96). Em virtude dessa atenção, atentamos para o sentido da prática social dado por Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica. Um sentido alicerçado nos ensinamentos marxianos, nos quais, a prática social tem um sentido todo característico. É uma prática considerada intencional e consciente movida por um desejo de mudança.

⁴“Os métodos [de ensino] que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 56).

Não podemos perder de vista que a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a vinculação entre educação e sociedade⁵. Para Saviani (2006, p. 36), “a educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. Por isso, o ponto de partida e de chegada da prática educativa é a prática social comum a professor e alunos, igualmente inseridos no processo, mas ocupando posições distintas em que as relações se desenvolvem em direção a

[...] compreensão e os encaminhamentos da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2006, p. 36-37).

Neste corolário, as seções que compõem este artigo deverão ser atravessadas por questões necessárias para o desenvolvimento da

⁵“Os métodos [de ensino] que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade [...] professor e alunos são tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 2008, p. 56).

temática abordada, a saber: qual é o entendimento de prática social para o educador Dermeval Saviani? Como este educador pensa a educação? Qual a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica a partir desse agir e pensar? Qual postura epistemológica pode ser considerada coerente com Pedagogia Histórico-Crítica e com seus objetivos de acordo com Saviani? É possível uma prática social e pedagógica docente, na perspectiva histórico-crítica, que não seja intencional ou em desacordo com a filosofia da práxis? Qual prática docente, social e pedagógica, coerente com as aspirações da Pedagogia Histórico-Crítica?

2 A Educação vista como atividade mediadora no seio da prática social global: a Pedagogia Histórico-Crítica como produto do pensar e agir de Dermeval Saviani

Nesta primeira seção procuraremos sintetizar o pensamento de Saviani, concernente aos objetivos da educação, correspondente à sua visão de mundo e, por conseguinte, a Pedagogia Histórico-Crítica como materialização dessa visão. Objetivamos com isso dar continuidade à discussão que permeia este estudo, qual seja, a relação presumida entre a prática social e prática pedagógica requerida na Pedagogia Histórico-Crítica e sua relação direta com o método marxiano. Dito de outra

forma, a base e a orientação do pensamento e do agir do educador para Dermeval Saviani não deixa margem para o senso comum da prática (social e pedagógica) e, muito menos, cogita a ausência de uma fundamentação teórica, filosófica, política consciente que não seja comprometida com a transformação das relações sociais até aqui existentes, isto é, em concordância com as análises marxistas.

Como ponto de partida, pedimos de empréstimo uma questão elaborada por Oliveira (1994), em *Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani*, ao indagar sobre a carência de uma fundamentação teórica que envolvesse o pensar e o agir do educador elaborada por ele mesmo e, que isso, poderia soar como certa incongruência presente no conjunto de seus escritos e falas. Reproduzindo o questionamento da autora:

[...] se Saviani defende a importância de uma fundamentação teórica para que o educador possa superar o empirismo da prática, por que não teria dedicado um determinado tempo para elaborar escritos mais extensos e ‘de peso’ sobre aquilo que constitui a sua fundamentação teórica? (OLIVEIRA, 1994, p. 106, grifo da autora).

Ao responder a questão, por ela mesma formulada, a autora salienta que é importante considerar um dado de fácil identificação nos

escritos de Saviani, porém, não sendo perceptível na sua obra, tangente ao pensar e agir do professor, uma sistematização especial. O trecho a seguir destacado é um tanto elucidante nesse sentido, quando Oliveira expõe a visão de educação de Saviani e nela também é possível perceber que esta está intimamente vinculada ao seu modo de pensar (sua visão de mundo).

No contato com sua obra (seus escritos e falas) constata-se de imediato que sua fundamentação está sempre estreitamente vinculada ao seu ato de pensar os problemas da educação, sejam aqueles relativos à política educacional, ao ideário pedagógico, às diversas práticas educativas etc. Sua obra, portanto, tem uma peculiaridade: caracteriza-se pelo ato de pensar os problemas da educação brasileira, tendo uma fundamentação teórica que, de fato, opera como base e orientação desse pensar. (OLIVEIRA, 1994, p. 107).

Oliveira nos sugere, da mesma forma como procedeu Marx ao dedicar apenas algumas poucas páginas sobre o método, o mesmo teria acontecido com Saviani com relação a uma fundamentação teórica específica que ajudasse na superação do empirismo da prática docente. Ora, a problemática pode estar na distinção entre método de investigação e método de exposição que Marx soube bem distinguir. O que ocorre, assessorado por Kosik (1969, p. 30-31), é que comumente “[...] passa-se por cima do método de investigação [...] e equipara-se o

método de exposição à forma de apresentação, não se percebendo, por conseguinte, que ele é o método de explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível”. Kosik ainda provoca ao dizer que a ignorância sobre o “[...] método da explicitação dialética (fundada sobre a concepção da realidade como totalidade concreta) conduz ou à subsunção do concreto sob o abstrato, ou à omissão dos termos intermédios e à construção de abstrações forçadas” (p. 32). Guardadas as devidas proporções, na obra saviniana isso também ocorre em decorrência da sua “postura epistemológica”.

Para Oliveira (1994), Saviani procura explicitar sua fundamentação no momento em que subordina ou vincula suas análises à prática social, compreendida na sua plenitude, somente a partir do instante em que os problemas da educação brasileira adquire centralidade no seu pensamento. Em toda a extensão de seus escritos – fundamentação teórica –, Saviani deixa um rastro marcante da dialética marxiana na “postura epistemológica” por ele assumida, ou seja, “[...] sua forma de pensar o concreto decorre da postura epistemológica que permeia suas análises, que é a importância que dá à mediação no abstrato para se alcançar o concreto do pensamento” (p. 108).

É flagrante e possível de ser constatado no pensamento de Saviani o uso de um arsenal categorial empregado por diversos autores

marxistas e também pelo próprio Marx, no entanto, no entendimento de Oliveira (1994, p. 109), ele procura redimensioná-los “[...] de acordo com as análises que faz dos condicionantes que formam uma determinada situação histórico-social que gera a problemática que estuda, entendida esta enquanto um processo e produto da práxis social”. Porém, esta autora faz uma ressalva, “[...] [Saviani] apóia-se racionalmente no referencial de Marx, daquilo que é necessário para analisar e compreender os problemas de nossa atualidade [...]”, mas com certa autonomia do pensamento. Dada essa ligação estreita com as análises marxianas/marxistas, a explicitação da sua fundamentação teórica (método de exposição), por vezes, não é acompanhado pela “fundamentação subjacente às suas análise” (método de investigação) parecendo estar oculta para alguns críticos pouco familiarizados com o método marxiano.

Oliveira (1994) identifica e sintetiza três questões consideradas fundamentais e decisivas que perpassam a obra de Saviani referente à essa “fundamentação subjacente”, que nada mais é do que o significado do marxismo como base para suas análises, a saber: 1) “a relação entre educação e transformação social”; 2) “a questão da dialética”; e 3) “a questão da historicidade do homem e a apropriação do conhecimento”.

A primeira delas é justificada da seguinte forma pela autora:

1. A relação entre educação e transformação social, tendo em vista a superação do capitalismo. Essa questão está ligada diretamente ao conceito de educação de Saviani como mediação no interior da prática social, isto é, a importância da função da educação para a transformação social, não considerando a educação como aquela mediação que poderia transformar diretamente a sociedade, mas que (dentro de sua especificidade) constitui-se num dos aspectos imprescindíveis desse processo de transformação. (OLIVEIRA, 1994, p. 116).

Consubstancia-se nesta primeira questão, a forma como Saviani analisa e trata os problemas educacionais a partir de uma fundamentação que não deixa margem para dúvidas de qual espaço teórico este educador está situado, ou seja, o marxismo constativo/propositivo de Marx. E, neste, segundo Oliveira (1994, p. 118), “o papel mediador da educação no processo de transformação social”, onde o fenômeno educacional só pode ser analisado e compreendido na medida que as relações entre “educação e transformação social, educação e estrutura social, educação e possibilidade de superação do capitalismo, educação e revolução” sejam consideradas como partes constituintes desse processo mediador.

Presente na argumentação da autora referenciada, o destaque sobre o papel mediador da educação e também seus objetivos no pensamento saviniano, cujo processo, aponta para a transformação

social como meta para a superação da sociedade capitalista. Nessa direção, o ato de educar não se restringe em educar sujeitos para esta sociedade que está posta, vai muito além disso. Visa a transformação dos sujeitos, “[...] tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente de o homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações” (1994, p. 118).

Oliveira (1994) observa que Saviani não compreende que a educação vá transformar diretamente a sociedade, mas se apega ao seu caráter mediador e a atuação ao nível das transformações das consciências.

Isto é, o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade. Mas é preciso também considerar, ao mesmo tempo, que essa transformação das consciências pela educação não se dá de forma inteiramente autônoma. Não é um processo independente das transformações sociais, mas uma prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, uma prática que não se dá independente da situação vigente, uma prática que se processa dentro das circunstâncias possíveis já existentes na sociedade

dividida em classes, uma sociedade marcada pelas relações de dominação.

É importante destacar a força e a presença das categorias marxianas/gramscianas no pensamento educacional de Saviani com relação às “possibilidades” de atuação no campo educacional, não noutra tipo de sociedade, mas nesta determinada pelas relações sociais vigentes. Também não poderia ser diferente, considerando-se a “postura epistemológica” desenvolvida por ele, Saviani não propõe a imediata transformação social via educação, porém não abre mão da possibilidade da transformação das consciências no processo mediador.

Oliveira considera essencial para compreensão do pensamento educacional deste educador, entender as potencialidades da educação enquanto função mediadora dentro da prática social mais ampla e a sua indissociabilidade com o processo de transformação social. A atitude assumida do educador na perspectiva de Saviani na educação não pode ser outra se não for uma atitude revolucionária diante da sociedade capitalista e, isso, inclui atuar nessa escola pertencente à sociedade capitalista e não em outra que está por vir. O reforço logo a seguir sobre esse ponto não deixa dúvida sobre como Saviani pensa a educação como atividade mediadora, escreve Oliveira:

[...] Saviani considera que a educação por si só, como também outras modalidades da prática social, não transforma diretamente a estrutura social. A transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências. E, no processo global de transformação das estruturas, a educação enquanto transformação das consciências é condição essencial. (1994, p. 120-121).

Na concepção de educação em Saviani, a relação entre educação e transformação social (prática social) não foge às lições e ensinamentos deixados por Marx e Gramsci sobre a categoria mediação, a qual só poderá ser inteiramente compreendida quando vinculada ao sentido dado na concepção dialética.

A questão da dialética, a propósito, é o segundo ponto fundamental e determinante na obra de Saviani, de acordo com Oliveira (1994, p. 116):

2. A dialética no seu sentido mais abrangente enquanto estudo histórico-social da realidade humana e enquanto lógica e teoria do conhecimento que dirige o raciocínio que pretende apreender o movimento do real tendo em vista sua transformação.

Nessa questão, a relação entre educação e transformação social tem que ser percebida e analisada para além de uma perspectiva lógico-formal, avalia a autora (1994, p. 121): “para conceber-se em que

consiste a educação das consciências como um dos aspectos imprescindíveis do processo de transformação social, é preciso ultrapassar os quadros lógico-formais do pensamento” e, para que isso aconteça, é mister “[...] buscar, numa concepção dinâmica da realidade, uma lógica e uma metodologia que dê conta do movimento do real na sua contraditoriedade”.

O pensamento dialético, amparados por Kosik (1969, p. 16), é aquele “[...] que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações [...]. Ou seja, é “o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real.” É alicerçado nesse pensamento que Saviani procura centrar suas análise e possibilidade de atuação no campo educacional, mas para isso é imperativo desvendar o mundo real.

Assim, a concepção dinâmica da função da educação contribuindo ainda dentro das relações sociais de dominação para a transformação dessas relações não pode ser elaborada sem essa lógica capaz de dar conta da dinamicidade e multiplicidade dessas relações e sem um método baseado nessa lógica. Saviani defende que, para superar a concepção hegemônica vigente, é *indispensável*

o domínio de um instrumental lógico-metodológico que garanta ao pensamento captar o ser da realidade concreta nas suas intrincadas relações recíprocas, de forma a competir com a força e a coerência da concepção dominante. (OLIVEIRA, 1994, p. 121-122, grifo nosso).

Notem que Saviani tem clara consciência sobre a necessidade do domínio de um instrumental lógico-metodológico capaz de avançar muito além do “mundo das representações e do pensamento comum” onde os fenômenos, com certa constância, são postos como produtos fixados e independentes, como afirma Kosik (1969). Nesse caso, Saviani se preocupa com o fenômeno educacional e suas intrincadas relações no mundo real. Ou seja, para que a educação seja entendida como parte integrante e articulada no processo de transformação social, “Saviani afirma a necessidade de se elaborar uma concepção de mundo que responda ao movimento dessa transformação, colocando uma questão e esclarecendo-a [...]” (OLIVEIRA, 1994, p. 123). Nas palavras de Saviani: “como realizar esta tarefa? Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica” (SAVIANI, 2004, p. 3).

Partindo dos ensinamentos elaborados por Gramsci, Saviani (2004) tem em mente que a concepção de mundo hegemônica tem facilidade em converter-se em senso comum. Isto é, atua sobre a

mentalidade da classe trabalhadora fazendo com que esta aceite os objetivos e interesses que lhes são estranhos impedindo que enxerguem com clareza seus próprios interesses.

O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica. (SAVIANI, 2004, p. 3).

Gramsci (1978, p. 20-21) diz que o *homem de massa* “[...] atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação [...]. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com seu agir”. Acrescenta ainda que “é quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação [...]; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica”. Resulta dessa afirmação nos argumentos gramscianos, que a consciência contraditória pode cair em um “estado de passividade moral e política” com reflexo direto quanto aos objetivos e escolhas da ação desse *homem de massa*.

Com efeito, Saviani pensa a educação como instrumento de luta e por ela passa também o combate a concepção de mundo hegemônica produzida pelas estruturas da sociedade capitalista e acolhidas na maioria das vezes sem críticas.

Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 2004, p. 3).

A tarefa da educação no pensamento de Saviani e, de maneira consequente a Pedagogia Histórico-Crítica como instrumento, é a elevação do nível de consciência da classe trabalhadora configurados, segundo ele, em

[...] dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na *crítica da concepção dominante* (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: *trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido* (o bom senso) e *dar-lhe expressão elaborada* com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 2004, p. 3, grifos nosso).

São nessas condições que Saviani indaga: *como realizar esta tarefa?* Mas, para isso, chama nossa atenção sobre a necessidade do uso de um método que dê conta, de trazer para o campo da problematização, a exposição das contradições presente na realidade fenomênica capitalista. Ou seja, “é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e a coerência da concepção dominante” (2004, p. 4). Fazendo referência ao *Método da Economia Política* de Marx, Saviani destaca a correta distinção das categorias utilizadas por ele como: o concreto, o abstrato e o empírico. Significa para Saviani (2004, p. 4) que “a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata)”. Arremata dizendo que a lógica formal é superada pela lógica dialética pela simples razão que “[...] o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato”.

Saviani (2004, p. 4) escreve que a lógica formal deixa de ser considerada como lógica e se converte “num momento” da lógica dialética. Isto é, a construção do pensamento – subvertida em relação ao ponto de vista do empirismo e positivismo, cuja crença, “confundem

o concreto com o empírico” –, segundo a literatura marxiana, se dá de acordo com o seguinte desenho: “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Ao contrário da lógica formal, o ponto de partida para se alcançar o conhecimento não é o concreto (concreto pensado), mas o concreto real (o empírico) que durante o processo será apropriado pelo pensamento como “real-concreto”.

Nesse sentido, o extenso trecho apresentado logo a seguir se mostra necessário para o entendimento da lógica dialética como processo do pensamento, tendo em vista o alcance e o valor didático da exposição de Saviani.

O pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por

oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas. (SAVIANI, 2004, p. 4-5).

A orientação metodológica descrita por Saviani constitui-se, na realidade, o pano de fundo que adorna suas próprias análises sobre o processo educativo. Nelas, a passagem *do senso comum à consciência filosófica* inclui considerar a prática educativa como “[...] totalidade orgânica que sintetiza as múltiplas determinações características da sociedade que historicamente a produz, e cuja elaboração no plano do pensamento se torna possível por referência a um princípio superior capaz de articular forma e conteúdo”, ou seja, “o princípio dialético da contradição” (2004, p, 5).

Cabe realçar, “[...] que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária”. A passagem da condição de *classe em si* para a condição de *classe para si*⁶ dos membros das camadas

⁶Para Vázquez (1977, p. 297) o trabalhador existe historicamente como *classe em si* antes de adquirir consciência de seus interesses e de sua missão histórica como *classe para si*. “Isto é, o proletariado existe em si, como realidade social, antes de ter consciência disso, ou seja, antes de existir para si”. Marx (2009, p. 190), na *Miséria da filosofia*, trata desta relação da seguinte forma: “As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou essa massa uma situação comum, interesses comuns. Essa massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, que assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma.

subalternas, está estreitamente ligada a educação nessa perspectiva instrumental. “Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (SAVIANI, 2004, p. 5).

Assim, para Oliveira (1994), concepção dialética da realidade social de que trata Saviani, o sentido ético e político propiciado pelo instrumento lógico-metodológico adotado permite ao pensamento captar o real movimento das relações de produção na esfera social. Dessa forma, “ser um instrumental que possibilita uma atuação mais crítica dentro da modalidade da prática social em que se atua, no caso, a educação. A dialética [...] torna-se guia de pensamento, em método de ação, e de construção de conhecimento da realidade” (p. 124).

Passemos agora à terceira e última questão que caracteriza a fundamentação teórica de Saviani segundo Oliveira (1994, p. 116).

3. O homem enquanto ser que se forma histórica e socialmente e o processo aí intrínseco da apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido, já que sem o conhecimento da realidade histórico-social do homem, esse homem não poderá transformá-la enquanto sujeito dessa história.

Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política. ”

“A questão da historicidade do homem e a apropriação do conhecimento” presente na base da teoria pedagógica de Saviani, em conformidade com Oliveira (1994), tem a ver com a relação entre educação e estrutura social, sem desconsiderar no interior desta última, a luta pela transformação social. No entanto, a historicidade – historicidade da educação vinculada à historicidade do ser do homem – concebida por Saviani, prossegue a autora, não se restringe apenas aos aspectos meramente históricos no sentido limitado do termo histórico em que os acontecimentos relacionados à educação e das idéias educacionais são expostos numa ordem cronológica e sobreposta. A concepção histórica pensada por Saviani

[...] está diretamente ligada com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto um processo/produto cultural que possibilita ao homem conhecer sua realidade e nela atuar enquanto sujeito histórico-social, e não como sujeito abstrato. Daí que Saviani vê a necessidade da escola socializar o saber, a necessidade de os indivíduos se apropriarem do conhecimento produzido histórica e socialmente. (OLIVEIRA, 1994, p. 124-125).

Saviani considera que sem a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade a tarefa do homem “revolucionário” tende a se tornar mais complexa, no que concerne às formas mais adequadas,

para alcançar os objetivos e o desejo por mudanças. O homem precisa ter lucidez sobre suas possibilidades de atuação numa sociedade edificada em um determinado modo de produção e seus múltiplos determinantes sociais. Ou seja, “[...] o ser humano, para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da que ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido”, diz Oliveira (1994, p. 125).

Para Saviani a socialização do saber produzido passa pela escola, no caso da sociedade capitalista, sua contradição é escancarada “[...] porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção” (2012, p. 66) que não pode ser inteiramente socializado. Logo, a escola é uma escola a serviço de uma classe que orienta a sua finalidade. Duarte (1994, p. 137) ilustra bem a contradição da escola capitalista:

Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não pode se realizar sem a superação do capitalismo, também a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não pode se efetivar inteiramente nele. Saviani analisa essa contradição não apenas no plano das relações sociais externas à atividade escolar, mas também no interior das formas concretas dessa atividade, nas quais a efetiva apropriação do saber esbarra, com frequência, na

descharacterização da especificidade da prática pedagógica, isto é, na secundarização da transmissão-assimilação do saber.

Sem perder de vista que a referência de historicidade para Saviani está diretamente ligada à Marx e Gramsci, nesse sentido, o alerta de Oliveira (1994, p. 125) nos ajuda a compreender o conhecimento no processo de mediação no interior dessa escola capitalista, “entra aí a questão do abstrato e do concreto [...], a apreensão do concreto nas suas múltiplas determinações requer a mediação do abstrato, que é o conhecimento produzido historicamente. É através desse abstrato que o indivíduo pode conhecer a realidade concreta e transformar essa realidade”.

Para a autora (1994, p. 125), o conhecer a realidade concreta implica considerar o processo de mediação que esse conhecer se realiza, isto é, “[...] não é uma iluminação súbita da consciência do sujeito que passaria a *ler* a realidade de uma forma crítica”. Esclarece que para Saviani o entendimento sobre a realidade “[...] passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar”. No entanto, não nos esqueçamos que essa educação escolar não se realiza de forma idealista. É prudente considerar a relevância do

trabalho educativo nas suas múltiplas determinações. O sucesso deste depende de um agir e pensar, cuja “postura epistemológica” dos sujeitos na ação docente, não esteja arredada dos objetivos e finalidades condizentes com essa forma de pensar o processo educacional como faz Saviani.

Finalizando, a nossa intenção ao trazer esta seção foi aproximar o entendimento entre educação e transformação social no pensamento de Dermeval Saviani, cuja percepção terá dificuldade de se efetivar caso o homem seja destituído da sua historicidade e, a dialética juntamente com a categoria mediação, desvinculada da compreensão da educação como parte de um todo articulado constitutivo da prática social global. Nas palavras de Oliveira (1994, p. 117),

Se não se concebe a mediação dentro da concepção dialética, não se apreende o conceito de educação em Saviani. Por outro lado, se não se concebe o homem como ser histórico, isto é, se não se compreende a historicidade do ser humano, a própria questão da mediação não é compreendida. A rigor, só se entende a historicidade do ser humano se se entende o ser humano como um ser mediatizado pela realidade histórico-social que vem sendo produzida; e, ao mesmo tempo, essa mediação só pode ser entendida claramente se a considerarmos no processo histórico.

Logo, o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme assegura o próprio Saviani, é com a transformação da sociedade vigente

e não sua manutenção e perpetuação. “Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história” (2012, p. 80). Assim, não é possível compreender a educação escolar no tempo presente sem que seja considerado o processo histórico que o ocasionou. Ou melhor, o sentido da pedagogia crítica está em assumir uma postura crítica diante dos determinantes sociais e das contradições que incidem sobre a educação do nosso tempo “[...] e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional” (2012, p. 86).

Nessa orientação, nos próximos desdobramentos, cabe-nos trazer à baila uma discussão que permita abordar a prática social e pedagógica do professor melhor identificadas com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo o pensar e agir de Dermeval Saviani. Isto é, buscar subsídios, em sintonia com estes mesmo pressupostos, que reforcem a necessidade sobre a intencionalidade e orientação da prática pedagógica docente correspondente com os objetivos e finalidade de uma pedagogia “concreta”.

3 A prática social e prática pedagógica docente na perspectiva Histórico-Crítica: para além do espontaneísmo nas relações “puramente” escolares

Na introdução do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2012), descreve que na relação que se estabelece entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar o saber ocupa centralidade enquanto objeto específico do trabalho escolar. Todavia, é preciso compreender esse saber identificado com os objetivos e pressupostos de uma teoria pedagógica concreta de inspiração marxista, cujo alicerce teórico, exige firmeza e coerência metodológica capaz de rivalizar com o senso comum dominante. “A passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (2004, p. 6). Nesse sentido, a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica na visão de seu mais importante interlocutor só poderá ser plenamente entendida nessas condições e nesses termos.

Para Duarte e Saviani a revolução no pensamento marxista é uma ação humana consciente e deliberada, portanto, não é um processo espontâneo e casual. A revolução não é obra dos que estão do lado capitalista, mas sim dos trabalhadores conscientes e organizados que

tem como meta a transformação da realidade social. Realidade que se apresenta ao trabalhador limitada nas suas possibilidades de socialização dos conteúdos (científicos, artísticos, filosóficos, ...) historicamente produzidos pela humanidade. Por isso, “pensar a realidade usando abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido *deliberadamente* pela escola” (2012, p. 4, grifo nosso).

Nessa assertiva é prudente não negligenciar o papel do professor no processo revolucionário. Com palavras distintas, teoria e prática dialeticamente articuladas e relativamente autônomas, cujas implicações, têm de um lado, objetivos e intencionalidades de uma teoria pedagógica concreta e, de outro, prática social e pedagógica docente em consonância com essa mesma pedagogia concreta.

Os autores ainda reiteram para que o processo de transformação da sociedade e das pessoas ocorram

há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 5).

No entanto, advertem que a

[...] formação de um novo *éthos* não se faz do nada, sendo necessária a apropriação do que exista de melhor no patrimônio cultural da humanidade. E também não se trata de um processo no plano da consciência, devendo ter a base concreta das ações efetivamente transformadoras da realidade. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 5).

As lições a propósito das *Teses sobre Feuerbach* apregoadas na obra marxiana, dão-nos a exata noção sobre em quais condições se sustenta uma proposta educacional transformadora adotada pelos autores em foco, ou seja, a atividade revolucionária passa pela relação teoria e prática (consciência e ação) na sua complementaridade. Uma teoria crítica carregada de teor revolucionário exige conhecimento da realidade social a qual se deseja modificar. No caso específico da tarefa que compreende a Pedagogia Histórico-Crítica entendemos ser necessário uma práxis revolucionária (ação consciente do professor) correspondente com os seus anseios evitando assim que se crie uma dicotomia entre, nas palavras de Duarte (1999, p. 11), “teoria proclamada e prática realizada”.

Duarte (1999, p. 14) defende que a Pedagogia Histórico-Crítica impescinde da elaboração de uma “[...] concepção sobre a

formação da individualidade humana como parte constitutiva do seu corpo teórico, isto é, não pode deixar de explicar de forma coerente e sistemática em que consiste conceber o indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais [...]”. caso contrário, acrescenta: “não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias [...] arraigadas no senso comum pedagógico e que acabam atuando como um filtro que distorce a própria recepção dos fundamentos e das principais teses defendidas por essa corrente educacional”. É nessa direção que caminha o livro *Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* deste mesmo autor.

Segundo Duarte (1999, p. 14-15), é necessário ao professor, no trato com indivíduos concretos, a mediação de elementos teóricos que possibilite a compreensão desses indivíduos como sendo estes resultado da síntese de inúmeras relações sociais. Nas palavras deste autor:

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contato com o aluno. Além do mais, *conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser*. Esse conhecimento, por seu lado, implica num posicionamento em favor de algumas das

possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente com outras. (grifo nosso).

Uma concepção crítica da educação (filiada ao marxismo), examina Duarte (2012), com intuito de dar forma e conteúdo a uma pedagogia nos mesmos moldes, ou seja, pretensamente crítica, requer o desenvolvimento de uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos de hoje. Reforça ainda sobre a necessidade da construção, na educação escolar, de uma concepção ontológica da educação vinculada, necessariamente, “[...] a um posicionamento ético em relação às possibilidades surgidas no processo histórico” (p. 39-40). Porque esse posicionamento, numa perspectiva materialista histórico-dialética, as relações sociais são analisadas na sua concreticidade e de forma contraditória e heterogênea. Na visão de Gramsci (1978, p. 47), “o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa.”

Gramsci, no entendimento de Betti (1981), concebe o homem na sua multiplicidade e complexidade no processo histórico, no qual a individualidade só poderá ser entendida se considerada a humanidade do homem, isto é, humanidade que não é composta só pelo indivíduo, mas também pelas relações sociais estabelecidas com os demais

homens e a natureza no decorrer do referido processo. Por isso, a espontaneidade no processo pedagógico tende a ser problemático quando se almeja a elevação da cultura das massas em direção distinta à da sociedade capitalista. Vejamos o que Betti tem a nos dizer:

A relação professor-escola corresponde – a um nível *molecular* – o que ocorre entre os intelectuais e as massas no nível universal, e não se expressa somente através de relações escolares, mas também das que socialmente se dão entre líderes e liderados, entre adultos e crianças, porque *toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica*⁷. O professor se apresenta para a criança como um estímulo, como guia que ao mesmo tempo que propõe uma orientação e uma abordagem, solicita a participação e consenso. Sem essa intervenção, coercitiva na aparência mas substancialmente libertadora, não haveria passagem *de um tipo de cultura para outra superior*, nem estaríamos – propriamente

⁷ O trecho retirado do livro, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* de Antonio Gramsci, corrobora como a argumentação de Betti (1981) utilizada na passagem citada, segue transcrição do original gramsciano: “Pero la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente *escolares* por las cuales entren en contacto con las viejas y absorban sus experiencias y valores históricamente necesarios *madurando* y desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto y para cada individuo respecto de los otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes e gobernados; entre *élites* e adherentes; entre dirigentes e dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejércitos. Cada relación de *hegemonía* es necesariamente una relación pedagógica, y se verifica, no sólo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales” GRAMSCI, 1971, p, 31-32, grifos do autor).

falando – [em/de] educação. (BETTI, 1981, p. 55-56, grifos da autora) (tradução nossa)⁸.

A escola defendida por Gramsci é aquela capaz de dar condições aos alunos de se apropriarem dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender os vínculos estabelecidos entre o homem e a natureza. No entanto, sem abrir mão de uma concepção de história progressista e transformadora da condição humana, necessária para que se tenha uma visão mais abrangente, orgânica e racional do mundo, no qual o homem (aluno em formação) seja conduzido a conhecer a si mesmo e suas possibilidades de atuar sobre o seu entorno, a partir de uma visão de mundo das relações existentes, para assim poder intervir e transformar (BETTI, 1981). Porém, no modelo de *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci* exige-se do professor um compromisso com essa forma de pensar a escola, qual seja,

⁸“la relación maestro-escolar corresponde – a um nivel *molecular* – a la que se da entre intelectuales y masas em el plano universal, y no se expresa sólo a través de las relaciones escolásticas, sino también a través de las que socialmente se dan entre dirigentes e dirigidos, entre adultos y niños, por cuanto *cualquier relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica*. El maestro se sitúa frente al niño como estímulo, como guía que al tiempo que propone una orientación y un planteamiento, solicita participación y consenso. Sin esa intervención, coercitiva en apariencia pero substancialmente libertadora, no existiría el paso *de un tipo de cultura a otro superior*, ni tendríamos – propiamente hablando – educación.”

criar as premissas [...] para a superação da sociedade atual através da consciência de suas contradições: *“este é o verdadeiro propósito do educador. Deste ponto de vista, o educador é aquele que consegue representar esses valores históricos e fazer-se portador dos mesmos.* (1981, p. 56, grifos do autor) (tradução nossa)⁹.

Cabe lembrar que estamos interessados no papel do professor como mediador e condutor desse processo no qual se imbricam: prática pedagógica, pedagogia e orientação filosófica. É no sentido de uma pedagogia propositiva que Gramsci se envereda. Uma pedagogia alicerçada na filosofia da práxis, na qual, filosofia e política refletem o grau de articulação estabelecido na vida social do homem. Segundo Betti (1981), para Gramsci a educação é o resultado da escalada do homem no mundo onde este trava uma luta constante de forma que o velho tende a conservar-se e o novo trata de impor-se, isto é, o processo de interação entre o indivíduo e o ambiente assume uma dimensão mais ampliada do que se supõe.

Por isso é necessário ao professor ter consciência das contradições da sociedade capitalista. Ter consciência significa, no pensamento gramsciano, saber que filosofia e política possui uma

⁹“crear las premissas, por tanto, para la superación de la sociedad actual mediante la toma de conciencia de sus contradicciones: tal es la verdadera finalidad del educador. Desde este punto de vista, es educador aquel que logra representar esos valores históricos y hacerse portador de los mismos”.

articulação orgânica. Remetendo-se à Pedagogia Histórico-Crítica, sustenta Zanella (2003, p. 225), o docente “necessita possuir certa clareza da visão de mundo na qual envolve o ensino. Há, portanto, uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica”. O autor defende que sem o conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que diferenciam a filosofia da práxis de outras concepções e visões de mundo, o trabalho docente (relação teoria e prática) tende a situar-se ao nível do senso comum.

Para Saviani (1990, p. 8-9), “[...] a prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica ainda que em grande parte dos casos essa relação não esteja explicitada”. Complementa: “[...] quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos da prática ficam implícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa ao nível do senso comum.”

O pensador italiano mira o desenvolvimento da personalidade de cada aluno sem desconsiderar a complexidade que se apresenta o processo educativo no contexto histórico-social mais recente, isso implica, considerar o objetivo/objetivo presente no silogismo entre política, pedagogia e educação. Diz Gramsci (1978, p. 47): “Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer

a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o *melhoramento* ético seja puramente individual [...]”. Prossegue dizendo que a individualidade não se realiza e desenvolve apartada das relações com a natureza e com outros homens. “[...] o homem é essencialmente *político*, já que a atividade para transformar e dirigir constantemente os homens realiza sua *humanidade*, a sua *natureza humana*” (p. 48, grifos do autor).

Por essa razão Gramsci não descarta o esforço e o papel decisivo das gerações adultas (intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, professores,...) em direção a democratização da vida social. Disso decorre, não haver espaço para práticas espontaneístas ao nível do senso comum no “ensino do concreto”¹⁰.

Daí a convicção da política de identidade e pedagogia, política e educação cuja eficácia é medida pela sua capacidade de influenciar as condições reais em que vivem os homens, modificá-las e superá-las. Assim, finalmente, a necessidade de compreender a relação entre a escola e desenvolvimento sócio-económico, a fim de apoiar a educação, não em princípios abstratos especulativos, mas na concretização da situação

¹⁰Expressão empregada por Zanella (2003) ao referir-se ao trabalho como princípio educativo no ensino na perspectiva da filosofia da práxis.

histórica, para formar o homem atual de seu tempo.
(BETTI, 1981, p. 171, tradução nossa)¹¹.

A partir das considerações assinaladas sobre o pensamento educacional Gramsciano é possível sublinhar, em conformidade com Betti (1981), o rechaço deste pensador pelas teorias espontaneísta e puerocêntrica¹² fazendo-nos acreditar que a autonomia da criança ou do aluno não é algo dado ou espontâneo. Muito pelo contrário, é algo que só pode ser alcançado com esforço e disciplina. Na educação escolar pensada por Gramsci “[...] o professor ensina e estimula a criança a participar das conquistas da herança cultural e histórica das gerações precedentes” (p. 172, tradução nossa)¹³. Alerta que “a espontaneidade é sempre uma expressão de atitudes, de interesses nascidos em contato com o ambiente dominado por pressão ideológica exercida pelas forças

¹¹“De ahí la convicción de la identidad de la política y la pedagogía, de la política y la educación cuya eficacia se mide por su capacidad de incidir en las condiciones reales en que viven los hombres, a fin de modificarlas y superarlas. De ahí, en fin, la necesidad de comprender las relaciones entre escuela y desarrollo socio-económico, con objeto de fundamentar la educación, no sobre principios abstractos especulativos, sino sobre la concreción de la situación histórica, para formar el hombre actual de su época.”

¹²Características de um sistema, método ou procedimento que coloca a criança no centro de referência educacional, social ou antropológica.

¹³“[...] el maestro enseña y estimula al niño a participar en la conquista de la herencia cultural e histórica de las generaciones precedentes”.

mais conservadoras” (p. 173, tradução nossa)¹⁴. Conclui que a espontaneidade está sempre determinada e mediada pelo senso comum, nesse sentido pensando a atuação docente, abrir mão dessa condição de intervenção seria abdicar de lutar contra as divisões e as injustiças naturalizadas na realidade social. Isto é,

livrar o educando da direção responsável em nome da espontaneidade – que historicamente não existe – significa contornar o problema educacional, ou seja perde-se na rede de uma visão metafísica de homem, que lhe impede de exercer uma alternativa cultural e política. (BETTI, 1981, p. 173, tradução nossa)¹⁵.

Para o autor, a formação do homem na sua concretude é alcançada à medida que a espontaneidade dá lugar a capacidade deste de poder decidir sobre os condicionamentos que lhe são impostos de forma passiva. Lembra ainda, que esta libertação não acontece, no pensamento educacional gramsciano, se não for respeitada a relação

¹⁴“La espontaneidad es siempre expresión de actitudes, de intereses nacidos al contacto del ambiente dominado por la presión ideológica que ejercen las fuerzas más conservadoras.”

¹⁵“Librar al educando de la dirección responsable en nombre de la espontaneidad – que históricamente no existe – supone eludir el problema educativo, o sea perderse en las redes de una visión metafísica del hombre que le impide realizar una alternativa cultural y política”.

dialética entre professor e aluno, cujo pano de fundo motivador não pode ser outro senão a realidade social e seus determinantes.

Atinente à intencionalidade e “objetividade” da prática (social e pedagógica) docente nos moldes gramscianos, Zanella (2003) em tese intitulada *O trabalho como princípio educativo do ensino*, entende ser imperativo para o docente comprometido com a superação da sociedade capitalista a opção clara e manifesta pela filosofia da práxis, assim como o domínio de seus pressupostos teóricos. Nas suas palavras: “Entendemos que o docente, principalmente numa perspectiva histórico-crítica, necessita possuir certa clareza da visão de mundo na qual desenvolve o ensino. Há, portanto, uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica” (p. 225). Clareza que permite/permitirá ao docente concorrer com a força ideológica presente no senso comum, tanto no âmbito social como nos objetivos do ensino.

Assim, tendo como ponto de referência a Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário trazer elementos constitutivos à prática (social e pedagógica) docente que sejam compatíveis com o agir e pensar de Saviani e de seus principais interlocutores teóricos.

4 Pedagogia Histórico-Crítica: uma prática (social e pedagógica) docente tributária da filosofia da práxis

Nos desdobramentos anteriores consta que a Pedagogia Histórico-Crítica não é uma pedagogia voltada para a manutenção do modelo societal posto, mas tem como meta, considerando a educação como parte de um conjunto mediador, contribuir com a sua transformação e superação. Assim, a pedagogia de Saviani é fruto de uma forma de pensar a educação enquanto função mediadora no contexto de uma prática social ampliada. Nessas condições, exige-se do educador um posicionamento ativo diante das contradições (do ponto de vista da filosofia da práxis) inerentes à sociedade capitalista e a forma que esta imprime ao processo educacional. Logo, atuar ao nível da transformação das consciências dos sujeitos atuantes na prática social, nos moldes que a teoria pedagógica reconhece e se fundamenta, não é algo que acontece de maneira espontânea¹⁶ e casual.

¹⁶Remetendo-nos novamente as palavras Betti (1981, p. 172) sobre o pensamento educacional gramsciano ao referir-se as tendências espontaneístas na educação: “La espontaneidad es siempre expresión de actitudes, de intereses nacidos al contacto del ambiente dominado por la presión ideológica que ejercen las fuerzas más conservadoras.”

Romper com a força ideológica presente no senso comum exige “[...] uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica”, conforme já anunciado por Zanella (2003). Este autor nos chama a atenção sobre a importância dessa articulação, sem a qual, o “ensino reflexivo crítico” ou o “ensino do concreto” como prefere, ficam comprometidos. “As transformações do cotidiano na dimensão da totalidade concreta necessitam estar fundamentadas na reflexão teórica” (p. 249), o trabalho educativo nessa direção, carece de uma reflexão teórica, pois é problemático pensar a Pedagogia Histórico-Crítica, com seus objetivos para a educação escolar, desvinculada de sua base teórico-metodológica, ou seja, sem a qual, a prática pedagógica coerente com suas aspirações se perderia num “claro-escuro de verdade e engano”, comum ao “mundo do tráfico e da manipulação” do qual falava Kosik (1969).

Zanella (2003, p. 263) provoca-nos com o seguinte questionamento sobre a articulação dada no parágrafo anterior: “Seria possível, na perspectiva do materialismo histórico dialético o conhecimento do concreto pensado sem a mediação da teoria?” Outras tantas questões podem/poderiam ser formuladas a partir deste mesmo princípio articulador, por exemplo: seria possível, na Pedagogia Histórico-Crítica uma prática social e pedagógica, fiel com seus

objetivos e pressupostos que não estivessem em anuência com a concepção filosófica que a fundamenta? Em sentido inverso: É possível desenvolver uma prática social e pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica com teor revolucionário sem o conhecimento e o domínio do materialismo histórico e dialético? No método pedagógico de Saviani, a prática social ocupa centralidade porque é parte de um agir e pensar a educação, tendo como meta, explicitar e denunciar as contradições presentes na base da organização social capitalista juntamente com suas inúmeras conexões.

Segundo o próprio Saviani essa é a marca distintiva da Pedagogia Histórico-Crítica:

[...] faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus questionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma qualidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica. (2012, p.xvi-xvii).

As preocupações de Saviani (2012) aqui estão relacionadas com a forma de como a educação é tratada, de elemento socialmente determinado à determinante das relações sociais, por isso, é preciso ter claro as contradições localizadas na base social da sociedade capitalista

como sendo orgânicas e não somente conjunturais, para que não se caia no discurso mistificador e ideológico de achar que a solução dos problemas sociais estão exclusivamente a cargo da educação e, por conseguinte, da escola conclui ele. Ou, em sentido oposto, achar que a escola está “[...] presa na irrevogabilidade das determinações sociológicas” (SNYDERS, 1977, p. 113) como previam as teorias crítico-reprodutivistas.

A marca distintiva, portanto, da Pedagogia Histórico-Crítica aponta para a necessidade de uma prática educativa guiada por uma prática social que seja transformadora, consciente e orientada para uma finalidade, ou alguém duvida que o educador Saviani estivesse pensando diferente disso no momento em que deu vida a sua pedagogia? Vázquez (1977) afirma que as contradições da sociedade capitalista chegaram a tal ponto de aguçamento que elas só poderão ser modificadas se o homem assumir uma postura criadora e revolucionária. Acrescenta:

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do

homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da praxis. (1977, p. 47).

Nesse enfoque somos obrigados a concordar com Zanella (2003, p. 266) quando faz a seguinte alegação: “[...] embora todo o ensino na pedagogia histórico-crítica tenha como ponto de partida a prática social, esse ponto de partida pouco significa, se o professor não dominar minimamente um instrumento de trabalho básico que se chama teoria”. A teoria, neste caso, é a da filosofia da práxis. A tese defendida pelo autor é de que, “[...] antes de ensinar qualquer conhecimento escolar, o professor necessita ter o domínio de uma teoria enquanto visão de mundo sistematizada. E que este domínio da teoria pode e deve ser feito, preferencialmente, com a problematização da prática social”.

Prática social considerada pelo autor enquanto totalidade em movimento que se cria e se transforma. “Assim, a formação do professor requer domínio aprofundado dos paradigmas teórico-metodológicos predominantemente nas diferentes tradições dos conhecimentos. E essa formação não pode ser reduzida a pragmaticidade do cotidiano [...]”. Tendo em curso que as “[...] exigências de análises, sínteses, enfim, de sistematização de sua prática, certamente se requer desse profissional fundamentação teórica-metodológica para dar conta de toda a complexidade que se lhe

apresenta” (Zanella, 2003, p. 267), ou seja, consciência de suas possibilidades de atuação nessa realidade social da qual faz/é parte.

Além do mais, estamos tratando de uma pedagogia progressista inspirada no marxismo, em que a prática social do professor (prática pedagógica) não pode cair no encanto das facilidades e interpretações usuais da realidade sob pena de seus objetivos e tarefas se perderem no plano das “verificações empíricas” (senso comum). O ensino inspirado no marxismo, descreve Snyders (1978, p. 354):

[...] é totalização da experiência e, no entanto, totalização difícil, que não se obtém senão à custa de uma série de rupturas, pois não é adição, mas exige ter-se acesso a um novo ponto de vista: o abstrato. E é o único meio de se escapar ao carácter parcial e unilateral das verificações empíricas. Então, o pensamento dialéctico pode perceber o conjunto das relações no seu carácter de contradição e de dependência, o choque dos contrários e, ao mesmo tempo, a unidade dos contrários.

Não devemos nos esquecer que o concreto pensado é uma atividade que transcorre ao nível do pensamento. Todavia, aponta Zanella (2003, p. 274-275), “[...] sem uma teoria crítica – no papel de ferramenta de ação – o pensamento não consegue, por si só, na sua singularidade dar conta de produzir o conceito [concreto pensado]. Como fazer a análise do concreto abstrato sem a mediação da teoria?”

Daí a insistência do autor em afirmar sobre a necessidade do domínio da filosofia da práxis e de suas categorias centrais para “destrinchar o real e produzir o conceito”. O trecho a seguir comprova a posição assumida por Zanella:

Defendemos, portanto, com base na filosofia da práxis que, para conhecer o real concreto, há a necessidade a priori de conceber o real natural e social como sendo constituído de uma ordem dialética que possui uma essência, a coisa em si, a lei do devir. Sem esta clareza ontológica não é possível o conhecimento – epistemologia – do real concreto. Uma vez obtido o conceito – leis naturais e sociais, lei do devir presentes nas obras primas, nos clássicos – faz-se, necessário, então, o ensino do conceito. (2003, p. 276).

Nesse aspecto, é essencial para uma prática pedagógica, inserida numa perspectiva do ensino marxista, por em evidência as continuidades e rupturas no decorrer do percurso histórico, procurando no referido processo, relacionar as bases materiais e sociais a fim de desnaturalizar as construções ideológicas radicadas no cotidiano dos alunos e que se colocam como impeditivas ao fortalecimento das suas respectivas individualidades. A orientação do trabalho pedagógico, no sentido de situar o aluno como aluno concreto, não pode ser facultada em uma pedagogia entendida como revolucionária. Paradoxalmente, o domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade passa pela

sensibilidade do trabalho pedagógico do professor ao se posicionar em relação as diferenças, entre o que deseja o aluno empírico e o que é desejável ao aluno concreto. Com outras palavras, liberdade, autonomia e responsabilidade, qualidades essenciais para a constituição do aluno concreto, tem a ver com o desalojar das concepções conformistas que negam as contradições da sociedade capitalista. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa dominar e ter claro o “conceito”.

O domínio do “conceito”, segundo Zanella (2003), está relacionado com o entendimento dos pressupostos da sociedade capitalista no seu conjunto institucional. “Trata-se da formação política com base na formação filosófica e científica, a partir da classe social que oferece um horizonte de problemáticas mais ampliado, que, no capitalismo, é o horizonte da classe trabalhadora” (p. 281), completa. Isto é, estamos falando do mesmo horizonte ilustrado na Pedagogia Histórico-Crítica, cujo “[...] papel essencial do ensino escolar é o de socializar as verdades, já descobertas a partir dos interesses dos dominados, ou seja, dos trabalhadores” (p. 278-279)¹⁷. Nesse sentido,

¹⁷ O horizonte da classe trabalhadora (consciência de classe), alerta Vázquez (1977, p. 292): “pressupõe, portanto, a capacidade de situar as manifestações particulares da opressão e da exploração dentro de uma visão total e, desse modo, a possibilidade de orientar numa direção geral as ações aparentemente mais pobres para um objetivo mais geral e longínquo, com o qual essas ações ganham sentido. Só assim tais ações

fica manifesta a necessidade da coincidência entre a prática social e a prática pedagógica do professor para dar conta dessa complexa tarefa.

Cabe então ao docente comprometido com os pressupostos da filosofia da práxis, no entendimento de Zanella (2003, p. 280-281),

[...] a tarefa de estar qualificado, tanto no domínio dos conhecimentos de sua área de ensino quanto no de como ensinar. A qualificação do professor na perspectiva da filosofia da práxis pressupõe o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos daquela filosofia, pois o ato de ensinar, ato pedagógico, pressupõe uma pedagogia a qual pressupõe uma teoria e esta pressupõe uma filosofia. Assim, ensino, ciência e filosofia estão entrelaçados e, sem esta articulação orgânica (coerência, visão de mundo unitária), o professor age no senso comum.

Intrínseco ao posicionamento do autor está a discussão que trata do marxismo como ciência e/ou como ideologia. O marxismo, relata Vázquez (1977, p. 303): “É uma teoria que, como tal, é produto de um pensamento que constrói conceitos e categorias para tratar de reproduzir idealmente certa realidade num processo ascensional do concreto ao abstrato”. Ora, ao tratarmos da Pedagogia Histórico-Crítica, por tudo que foi exposto até o momento, não podemos negar que esta possui os traços marcantes de uma pedagogia crítica, portanto,

deixam de fundir-se na espontaneidade pura e se integram numa praxis reflexiva, ou seja, procurada e desejada.”

tem razão Zanella quando faz menção a referida “articulação orgânica” e a necessidade do domínio desta pelo professor comprometido com o ensino do concreto. Em jogo está o fato de que “o marxismo não é apenas ideologia; seu caráter ideológico é inseparável de seu caráter científico¹⁸” (VÁZQUEZ, 1977, p. 303).

O autor da *Filosofia da praxis* assegura que pelo fato de uma filosofia corresponder a interesses sociais não exclui sua função cognoscitiva. Como exemplo desse caráter, faz referência ao materialismo histórico, isto é, escreve que a função ideológica do marxismo só pode ser exercida com base numa compreensão científica.

O fato de que uma filosofia corresponda a interesses sociais não se opõe, por princípio, a sua função cognoscitiva. Isso é evidente no marxismo. E não só não se opõe a ela, como, em alguns casos, e muito cristalinamente no caso do materialismo histórico, é justamente o interesse de classe, a perspectiva que este abre ao conhecimento, que o permite cumprir essa função, ou seja, atingir um conhecimento verdadeiro. Por isso não é justo estabelecer uma oposição radical entre *marxismo como ciência* e o *marxismo como ideologia*”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 303-304, grifos nosso).

¹⁸Aqui fica evidente a diferenciação entre o socialismo científico e o socialismo utópico.

A filosofia da práxis, portanto, não pode deixar de ser analisada como um instrumento teórico de transformação da realidade social, cujo viés revolucionário, não se consubstancia sem o papel ativo da consciência dos implicados e comprometidos no processo de mudanças. O marxismo como ideologia está diretamente ligado a uma classe, a classe trabalhadora na sociedade capitalista. Como teoria é o resultado de uma atividade teórica, vinculada a uma prática social, de intelectuais como Marx e Engels que viam impossibilidades da classe operária atingir, espontaneamente, uma consciência socialista. Isto é, os autores estavam convencidos de que era preciso inculcar tal consciência por esta solicitar uma práxis reflexiva (revolucionária), e que consideravam não acontecer da noite para o dia. Resulta das considerações apresentadas que a função ideológica do marxismo só poderá ser plenamente cumprida com base na fundamentação e compreensão do seu caráter científico (conhecimento da realidade) para não incorrer nos mesmos enganos cometidos pelos socialistas utópicos (VÁZQUEZ, 1977).

Resumindo, utilizando-nos das palavras de Frigotto (2000, p. 73),

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método

que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Este autor argumenta que a dialética está situada no plano da realidade e também no plano histórico, ou seja, ela, a dialética, está intrínseca nas “[...] relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Portanto, “o desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real” (2000, p. 75).

A posição assumida por Frigotto (2000) tem como base a essência da concepção materialista da história apresentada por Marx e Engels na *Ideologia Alemã*. Para ele, o método vincula-se a concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. “A questão da postura [concepção materialista histórica], neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (p. 77). Nesse sentido, o conhecimento crítico da realidade tem como objetivo orientar “[...] uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (p. 81).

Tendo em observância, sustenta Frigotto, que na teoria materialista histórica o conhecimento efetiva-se *na e pela* práxis. “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (2000, p. 81).

Nesse aspecto, considerando a ligação da Pedagogia Histórico-Crítica com a filosofia da práxis e pensando a atuação do professor, é importante ressaltar a articulação necessária entre a teoria que sustenta esta pedagogia e a prática solicitada com base nesta teoria considerada indispensável para a formação de uma consciência segura da práxis. Isto é:

De posse do método dialético no ensino, o professor articula, a um só tempo, as categorias totalidade, mediação e contradição, que acontece pelo trabalho vivo do professor enquanto práxis materializada no ensino. O professor, conhecedor do conceito, vai ensinar o conceito, problematizando a prática social dos alunos – desvelando sua pseudoconcreticidade e, ao mesmo tempo, vai apresentado [sic] o conceito, fazendo as primeiras aproximações, no sentido de mostrar como este se articula direta ou indiretamente com a prática social. O trabalho do professor, além de desvelar a prática social dos alunos e do concreto empírico, consiste, principalmente, em desvelar o conceito. (ZANELLA, 2003, p. 287).

Compete-nos, mais uma vez, realçar o conceito (o saber objetivo) como sendo o concreto pensado, ou seja, o conceito considerado a partir das dimensões do imediato e do mediato. É preciso que o professor, afirma Zanella (2003, p. 287, acréscimo nosso), “[...] destrinche o conceito, explicitando o seu processo de produção [...] [a] historicidade [...], a forma como foi produzido, a problemática que lhe deu origem [...] e com que finalidades sociais é utilizado”. No sentido perquirido, a mediação do professor vai muito além do conteúdo ensinado. Cabe-lhe explicitar os determinismos e o conjunto mediador que cercam esse saber objetivo, mas, para isso, é preciso que as perguntas feitas à realidade correspondam ao “horizonte intelectual¹⁹”

¹⁹ Marx, segundo Löwy (1991, p. 96-97), diz que “o ponto de vista de classe e o conhecimento científico não são contraditórios. [...] A caracterização de uma teoria como representando o ponto de vista de uma classe determinada não significa necessariamente que essa obra não tenha valor científico”. Porém, Marx constata o seguinte sobre David Ricardo, prossegue Löwy, “[...] apesar de sua boa fê, de sua imparcialidade, do seu amor à verdade, é um burguês, isto é, a ideologia burguesa, a visão de mundo burguesa impõe certos limites à sua ciência e ao grau de conhecimento que ele pode chegar. Então, o ponto de vista burguês na obra de Ricardo não é produto de uma apologia direta, servil aos interesses das classes dominantes [crítica aos economistas vulgares], mas resulta do fato de que a sua visão de mundo, a visão que orienta seu trabalho científico é a visão social da burguesia, de auto-ilusão. Então, o que caracteriza o ponto de vista burguês em Ricardo é aquilo que Marx disse a propósito da pequena burguesia no *18 Brumário*: é uma certa *maneira de pensar*. É a maneira de pensar de Ricardo que depende do ponto de vista burguês. É a sua

coincidentes com os da filosofia da práxis, em contraposição crítica ao “horizonte intelectual” da burguesia e sua visão social de mundo e, por conseguinte, aos objetivos pretendidos para a educação.

Nos rastros deixados pela Pedagogia Histórico-Crítica ao longo de seu desenvolvimento, a articulação entre: a concepção materialista histórica, método e pressupostos teóricos desta corrente pedagógica, se mostraram de forma marcante. A Pedagogia Histórico-Crítica como resultado do agir e pensar de Saviani é sustentada por uma visão de mundo que pensa a educação baseada numa visão de ser humano consciente das condições e das contradições intrínsecas à sociedade capitalista. Por isso, o ensino inspirado no marxismo exige do educador um ponto de vista – ou uma orientação metodológica – que ultrapasse o plano das “verificações empíricas”.

“Como realizar essa tarefa?” Saviani (2004) já respondeu a esta pergunta afirmando não ser possível elaborar uma concepção de mundo sem método. Logo, a Pedagogia Histórico-Crítica só poderá ser plenamente compreendida se se respeitado o horizonte intelectual do seu proponente. Nela o papel do educador não pode ser outro senão: compreender o indivíduo concreto, o vir a ser (o aluno como resultado

problemática, as perguntas que ele faz à realidade, é o seu *horizonte intelectual*” (1991, p. 99-100).

no e do processo histórico); compete também ao educador ter em mente que a relação pedagógica extrapola o alcance da escola, isto é, estímulo, guia, orientação, solicitação com vista a intervenção; É necessário ao educador uma visão de mundo coerente com as aspirações da filosofia da práxis, ou seja, compreender para intervir e transformar; ao educador é imperativo pensar a escola sem se afastar da sua dimensão histórica, por isso, é importante ter claro as contradições da escola capitalista para que os objetivos de ensino não se percam no senso comum educacional dominante. Com outras palavras, há a necessidade de compreensão da complexidade do processo educativo no contexto histórico social; Ao educador ainda cabe perceber que a democratização da vida social depende do acesso do aluno a uma dimensão mais desenvolvida desta; e ao educador incumbe saber que toda relação pedagógica é também uma relação política e que o desenvolvimento da autonomia do aluno não acontece espontaneamente, portanto, precisa ser estimulada numa relação dialeticamente estabelecida.

5 Algumas considerações

Para que o docente seja considerado um agente social ativo, nos moldes descritos no método pedagógico de Saviani, é imprescindível

que sua prática pedagógica, conforme comentário de Garayalde (2008), coincida com a análise e percepção da realidade social denunciada no marxismo, ou seja, desigual e contraditória. Nesse sentido, os “passos” ou “momentos” descritos na Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, estão diretamente atrelados ao papel do professor no interior de uma teoria pedagógica considerada revolucionária. Isto é, a filosofia da práxis trabalha com a concepção de indivíduos concretos e não abstratos. Então, cabe ao professor a tarefa de fazer as perguntas à realidade de forma que esta não se distancie do horizonte intelectual indicado na referida teoria pedagógica, dito de outra forma, as perguntas necessariamente devem exceder o ponto de vista da classe dominante²⁰. Não pode ser um ponto de vista empírico.

Seria ingenuidade ou ilusão acreditar que o método pedagógico saviniano tenha a pretensão de atribuir a escola capitalista um poder que ela não possui, de sozinha transformar e revolucionar a sociedade atual. Não obstante, a revolução é uma ação humana dependente de uma

²⁰ No entendimento de Löwy (1978, p. 34), “[...] o ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, mas é o que oferece maior possibilidade de acesso a essa verdade. Isso porque a verdade é para o proletariado um meio de luta, uma arma indispensável para a revolução. As classes dominantes, a burguesia [...] têm necessidades de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade da verdade...”

consciência segura das possibilidades de atuação numa determinada realidade, no caso desta, consciência de suas deformações e contradições. Por isso, o trabalho educativo deve ajudar na formação de atitudes (perante a sociedade, a vida, as pessoas e as atividades sociais) distintas das apregoadas pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, retornando sobre a questão da revolução, já mencionada antes por Saviani e Duarte (2012, p. 4), porém sua reprodução de forma ampliada subsidia o leitor compreender a origem das preocupações debatidas ao longo deste artigo. Na manifestação dos autores:

Ela [a revolução] é uma ação humana e como qualquer ação humana ela depende da consciência. A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. [...] Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. *São necessárias as abstrações* como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. *Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola.* (grifos nosso).

Saviani e Duarte reforçam que o desenvolvimento do trabalho educativo na perspectiva de superação do atual modo de produção demanda uma pedagogia de inspiração marxista e é nesse caminho que

se insere a Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, defendemos, ao sujeito da ação (ao educador) no desenvolvimento de um trabalho educativo nessa mesma perspectiva, a necessidade da mediação de um método de análise da realidade e uma visão de mundo coerente com as aspirações da teoria que a fundamenta. Caso contrário, como pensar a realidade sem o domínio e o uso de abstrações teóricas? Como fazer com que a escola a produza deliberadamente?

5 Referências

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogía en Gramsci**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1981.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jan. 2015.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 129-149.

FRIGOTTO, G. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

GARAYALDE, E. J. M. Prefácio à edição uruguaia. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI J. C.; SAVIANI D.; NASCIMENTO M. I. M (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. [CD-ROM online]. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR; 2006, p. 1-37.
Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica.
Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**,
Brasília, ano 9, n. 45, p. 1-9, jan/ mar 1990.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE,
N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na
educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.1-11.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes
Editores, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e
terra, 1977.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino.**
2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas,
Campinas: SP, 2003.

O Projeto Escola Sem Partido: Considerações Preliminares

Carlos LUCENA¹

Lurdes LUCENA²

Robson Luiz de FRANÇA³

Resumo

Este artigo analisa os fundamentos do projeto Escola sem Partido no Brasil. Analisa a conjuntura atual e a predominância de concepções conservadoras na sociedade. Sem cair nas armadilhas do anacronismo histórico, realiza um comparativo do projeto educacional da Alemanha Nazista nos anos 30 do século XX e os pressupostos formativos do projeto Escola sem Partido. Este comparativo aponta elementos que permitem desenvolver a crítica a esta concepção, demonstrando os fundamentos conservadores que a permeiam.

¹Doutor em Educação Unicamp. Pós-doutorado em Educação Ufscar. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFU. Bolsista de Produtividade e pesquisa nível dois do CNPQ.

²Doutora em Educação UFU. Professora de Ensino Superior na Esamc.

³Doutor em Educação Unesp. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFU.

Palavras chave: Nazismo; Escola sem Partido; Educação; Totalitarismo; Sociedade.

Abstract

This article analyzes the fundamentals of the School without Party project in Brazil. It analyzes the current situation and the predominance of conservative conceptions in society. Without falling into the trap of historical anachronism, he compares the educational project of Nazi Germany in the 1930s and the formative assumptions of the School without Party project. Without falling into the trap of historical anachronism, he compares the educational project of Nazi Germany in the 1930s and the formative assumptions of the School without Party project.

Keywords: Nazism; School without Party; Education; Totalitarianism; Society.

É notável como o nazismo se reapresenta de tempos em tempos na sociedade. As crises cíclicas do capitalismo, ancoradas na dificuldade do equilíbrio entre a produção e o consumo, fomentam a

eclosão do ovo de serpente⁴, expresso na negação das liberdades individuais, intolerância, violência social, entre outros.

O fruto do ovo da serpente se manifesta como um processo político novo, quando na realidade não o é. A negação das estruturas políticas vigentes em prol de outra assentada em uma nova moralidade que nada tem de novo. O bonapartismo e a incapacidade de prover melhorias sociais como desdobramentos das crises cíclicas impactam em simplificações sobre os motivos do processo em si. Na Alemanha das décadas de 30 e 40 do século XX, o povo judeu, no início do século XXI, os imigrantes, o pensamento crítico, as minorias, entre outros.

Este é um fenômeno que não se restringe ao nacional. Ele é um processo que ganha força em nível internacional, atingindo o centro e a periferia do capitalismo. Estados Unidos, França, Suécia, Suíça, Dinamarca, Hungria, Áustria, Finlândia, Portugal, Bélgica, Holanda e agora o Brasil, tem governos eleitos ou veem crescer a força das bancadas de ultradireita. O crescimento do número de imigrantes refugiados como desdobramento das guerras civis em seus países de origem, a precarização das condições de vida por problemas políticos

⁴O ovo da serpente foi um filme produzido por Dino de Laurentis em 1977. Ele versa sobre como a crise alemã fomentou o crescimento do nazismo.

internos na América Latina redefinem um universo de milhares de seres humanos despatriados que circulam pelo planeta visando sobreviver a qualquer custo.

A dimensão econômica e política estrutural que gera as crises sociais são desconsideradas pelo pensamento de ultradireita, atribuindo à simplificação do complexo as explicações sobre a situação atual pelo uso, principalmente, das mídias sociais.

A produção de frases de efeito sustentada por um populismo que finge representar os interesses de toda a população elegem atores políticos sem qualquer representatividade e legitimidade. Humberto Eco refletiu sobre essa questão, dissertando em o livro “Pendulo de Foucault” sobre o populismo midiático. Sua definição sobre esta questão versou sobre a relação entre esta forma de populismo e seu apelo à população por meio da mídia. Alertou sobre o perigo desta relação, uma vez que o uso competente de um político e/ou segmento de apoio pode influenciar os temas em questão colocando em cheque o próprio poder de mediação do parlamento de um país.

A formação de uma nova sociabilidade conservadora no presente e para o futuro elege a educação como principal aliada para

esse fim. O projeto da “Escola sem Partido” é gestado para esse fim. A negação da política no ensino é em si uma concepção política. A política é uma relação humana e histórica por excelência que só será precedida com a inexistência da espécie humana. A humanidade criou a política e sem ela não consegue existir. A centralidade da política nos possibilita elaborar a seguinte predição: a “Escola sem Partido” é na realidade um projeto de uma “Escola com Partido”, dotado de uma concepção que negue a contradição e os conflitos humanos.

O uso da educação para materializar a passividade dos seres humanos não é novo. Com o cuidado em não inserir no anacronismo histórico, entendemos que os fundamentos epistêmicos que sustentam a “Escola sem Partido” são similares àqueles dos regimes totalitários e ditaduras em que em nome da harmonia e do consenso social calaram e calam milhares de seres humanos. Toda proposição ditatorial utiliza ações coercitivas e ideológicas para negar concepções contrárias às suas.

A introdução da educação nazista na Alemanha nos anos 30 do século XX exemplifica esta afirmação. Objetivando retirar a pluralidade de pensamento e a construção de alternativas que permitissem a formação de sujeitos aptos a tomar decisões, o Estado alemão instaurou

um processo educacional formativo voltado à formação das crianças para o futuro nazista. A missão do Reich era controlar a educação visando vigiar e excluir conteúdos nocivos à concretização do ideal nazista. Toda educação intelectual fornecida pela diversidade de concepções epistemológicas era entendida como nociva à sociedade.

O Reich se apropriou de princípios durkheiminianos expressos no uso da educação como ferramenta para a construção de uma moral coletiva. A elaboração de um projeto social futuro implicava em mudanças na sociabilidade no presente. Esta relação denominada por Durkheim como *Educação* foi utilizada pelo Reich e se apresenta em outra roupagem no Projeto Escola sem Partido. Como dissemos, ela não é um projeto pensado restrito ao presente, mas sim, um preceito educacional a partir da leitura dos conflitos de classe no passado, sua eliminação no presente como condição para a emergência de novos atores sociais e a edificação de um projeto conservador no futuro.

Merece destaque alguns pontos do Programa do Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores (NSDAP).

O primeiro dever do cidadão é trabalhar, física ou intelectualmente. A atividade do indivíduo não deve prejudicar os interesses do coletivo, mas integrar-se dentro desta e para bem de todos.

[...]

A extensão da nossa infraestrutura escolar deve permitir a todos os Alemães bem dotados e trabalhadores o acesso a uma educação superior, e através dela os lugares de direção. Os programas de todos os estabelecimentos de ensino devem ser adaptados às necessidades da vida prática. O espírito nacional deve ser inculcado na escola a partir da idade da razão. Pedimos que o Estado suporte os encargos da instituição superior dos filhos excepcionalmente dotados de pais pobres, qualquer que seja a sua profissão ou classe social.

[...]

O Estado deve preocupar-se por melhorar a saúde pública mediante a proteção da mãe e dos filhos, a introdução de meios idôneos para desenvolver as aptidões físicas pela obrigação legal de praticar desporto e ginástica, e mediante um apoio poderoso a todas as associações que tenham por objetivo a educação física da juventude.

[...]

[...] Pedimos que se combata pela lei um ensino literário e artístico gerador da desagregação da nossa vida nacional; e o encerramento das organizações que contrariem as medidas anteriores.

Munique, 24 de Fevereiro de 1920"⁵.

A educação nazista objetivava ajustar as condutas dos alemães, possibilitando o controle do Estado Nacional Socialista perante toda a sociedade alemã. Esta objetivação inspirou Hitler e seus seguidores a

⁵Fonte: <http://icommercepage.blogspot.com.br/2011/10/os-25-ponto-chaves-do-nazismo.html> acesso dia 09 out. 2016.

incorporar os pressupostos positivistas referentes à formação escolar. Para Durkheim não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar nas crianças, independente da categoria social a que pertençam. Toda e qualquer educação, seja a dos ricos ou a dos pobres, tem objetivo de fixar ideias nas cabeças dos educandos. Resulta destes fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quando do físico e moral, um ideal que de certo ponto é o mesmo para todos os seres humanos.

A educação é para a sociedade o meio pela qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da sua própria existência. A construção de uma nova moralidade fiel aos princípios do nazismo fundamentada na concepção educacional positivista. Nos chama a atenção como esses fundamentos se apresentando no projeto da “Escola sem Partido”. A elaboração de uma sociabilidade conservadora retoma os princípios ditatoriais tal qual afirmamos. No nazismo, o objetivo era uma formação voltada à servidão ao Estado Totalitário. Por sua vez, na Escola sem Partido, o princípio é a naturalização das relações econômicas de servidão da periferia ao centro do capitalismo. Uma análise que desconsidere o local remetendo-o à totalidade das relações

sociais nos trás elementos para verificar que esta servidão impacta na subordinação aos interesses financeiros reprodutivos internacionais. Não é ao acaso que são retomados os princípios da privatização, enxugamento do Estado, abertura de mercados e da educação como ferramenta para a formação do Homem Econômico.

O “avanço social” é entendido como sinônimo desta subordinação, a elaboração de outra concepção moral que compactue com este projeto de sociedade. A formação escolar crítica é entendida como uma ferramenta que transforma os seres humanos em algo similar aos “selvagens”. Esta afirmação se sustenta no entendimento do Durkheim expresso em “A educação moral” ao qual afirma que as crianças sem condução devida reproduzem o traço das sociedades primitivas, pois se encontram sob o domínio das paixões que as torna impotentes à contenção. É preciso constituir através da educação os estágios originais que não estão formados nas crianças. A criança pertence ao domínio das paixões e habita entre os selvagens. Entre ela e os adultos normais há o fosso da mais radical dicotomia e polarização. Há que sufocar e cortar a sua curiosidade, sua mobilidade, vivacidade e imaginação. Há que instigar a obediência que o dispositivo pedagógico transformará em espírito de disciplina. Suas tendências serão vigiadas,

medidas, avaliadas, instigadas e fortalecidas aos moldes do adulto civilizado.

No projeto da Escola sem Partido a construção de uma moral conservadora se centra no princípio da disciplina social. As crianças não devem ser doutrinadas por professores críticos ao sistema vigente, pois, segundo esta concepção, não sabem distinguir o bem ou o mal, o que se deve fazer e o que não se deve; o que é lícito e o que é ilícito, podendo facilmente ser manipuladas por “professores inescrupulosos”.

Esses fundamentos estiveram presentes nas ações do Nacional Socialismo em torno do uso da educação para a disciplina e controle de uma sociedade. O controle educacional passava pelo entendimento da ação do Estado alemão e sua capacidade de controlar a educação. “Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito uma com as outras”, acreditavam os seguidores do nazismo.

A negação da política e da autonomia do ensino eram condições essenciais para eliminar toda e qualquer posição crítica aos pressupostos nazistas. A rigidez disciplinar suprimiria a capacidade de decisão e emancipação dos seres humanos, submetendo-os ao controle e disciplina social imposta pelo Reich, uma espécie de lei da mordaça nos anos 30 do século XX. Todos aqueles que estavam em discordância com o Nacional Socialismo eram entendidos como doentes sociais a serem execrados da sociedade, a materialização de uma sociedade autoritária legitimada por um Estado autoritário sustentado por pedagogias autoritárias.

Parece-nos que a lei da mordaça dos anos 30 do século XX ganhou vida no início do século XXI no Brasil. A exclusão da educação enquanto fenômeno político acaba por negar os princípios da pluralidade de ideias manifestos no universo da aparência do projeto “Escola sem Partido”. A afirmação da *pluralidade de ideias* expressa por este projeto omite o objetivo de retirar dos currículos escolares concepções críticas à sociedade, negando a luta de classes, a discussão de gênero, o debate sobre o racismo, entre outros temas.

Toda pedagogia de cunho autoritário se sustenta na desvalorização da pluralidade de pensamento, exclusão de propostas

antagônicas e desvalorização do profissional professor. A negação da ciência expressa no acesso ao conhecimento de forma fragmentada manifesta uma perversa relação que nega o saber construído pela humanidade à própria humanidade. Este é o sentido do controle do trabalho dos professores e dos currículos proposto nas escolas brasileiras através da “Escola sem Partido”.

O controle curricular do ensino e do trabalho dos professores tem seus fundamentos em experiências similares utilizadas pelo Nacional Socialismo na Alemanha. A nazificação das escolas se manifestou em uma total reconstrução da educação nos anos 30 do século XX. A formação de uma juventude nazista propiciou um dos mais horrendos espetáculos do século XX. No dia 10 de maio de 1933 foram queimados 25 mil livros por estudantes universitários com a justificativa de produzir conteúdos nocivos aos ideais alemães.

Um amplo processo de intimidação dos profissionais da educação foi introduzido no país. A implantação da nova pedagogia alemã implicou em um processo de reestruturação de todo o sistema de educacional do país. A coação de professores foi justificada pelo princípio de lealdade ao nazismo. O que se verificou foi a demissão e assassinio de centenas de professores críticos ao nazismo, independente

de serem ou não judeus e sua substituição por profissionais leais ao Nacional Socialismo. Os professores aposentados foram desprezados. Os que estavam na ativa e eram fiéis ao regime foram obrigados a passar por um processo de capacitação que possibilitasse compreender e aplicar a pedagogia da educação nacional socialista na Alemanha. Essa pedagogia se centrou na negação do liberalismo e, principalmente, das concepções materialistas da história.

As escolas se transformaram em um espaço de coerção social imposta pelo Estado Nazista e por parcela dos próprios alunos. O ato da queima dos livros citado anteriormente fomentou a difusão do ódio sustentado por um processo de doutrinação dos jovens os colocou como vigias dos próprios professores, agredindo-os verbalmente e manifestando atos de rebeldia a concepções antagônicas ao regime.

Não é ao acaso que na conjuntura conservadora em curso no Brasil exemplos similares sejam utilizados. Acrescido do incremento tecnológico manifesto pelas redes sociais observa-se a iniciativa de setores conservadores em fomentar a vigília dos alunos sobre os professores. Gravações escondidas de aulas, pressões em relação ao emprego de professores, assédio moral, entre outros exemplos são ações utilizadas como forma de acuar a liberdade de ensino e expressão na

educação. Por não ter rosto definido, visto que as chamadas em redes sociais nem sempre tem autores, uma nova lógica de barbárie cibernética se estende pela sociedade. A melhor definição de Humberto Eco para as mídias sociais e a internet é que a mesma consolidou *um instrumento que deu espaço aos imbecis*.

Marx escreveu em 1847 esta passagem surpreendente e profética, que parece anunciar a Escola de Frankfurt: “A barbárie reapareceu, mas desta vez ela é engendrada no próprio seio da civilização e é parte integrante dela. “É a barbárie leprosa, a barbárie como lepra da civilização”. (Lowi, 2000, s/p)

A ideologia legitimadora do genocídio é ela também de tipo moderno, pseudocientífico, biológico, antropométrico, eugenista. A utilização obsessiva de fórmulas pseudo-medicinais é característica do discurso anti-semita dos dirigentes nazistas, o que pode ser notado nas conversações privadas deles. Numa carta a Himmler em 1942, Adolf Hitler insistia: “A batalha na qual nós estamos engajados hoje é do mesmo tipo que a batalha liderada, no século passado, por Pasteur e Koch. Quantas doenças não tiveram sua origem no vírus judeu... Nós não encontraremos nossa saúde sem eliminar os judeus”. (Lowy, 2000, s/p)

A difusão do ódio social é uma característica do ovo da serpente. Nos chama a atenção como o ódio social renasce de tempos em tempos.

Os períodos de crise econômica manifestos na dificuldade do Estado em prover melhorias sociais ao conjunto da sociedade é a gênese da insegurança e do ódio social. Preocupa-nos a existência do ódio social nas formulações da “Escola sem Partido” no Brasil. Temos a impressão que o ódio às concepções críticas e materialistas expressas na “Escola sem Partido” tem fundamentos similares ao fomento do ódio alemão em suas escolas. Tudo o que fuja aos pressupostos pensados pelo Estado autoritário é entendido como novas doenças sociais do século XXI.

Sua crítica a concepções antagônicas às formas societárias reprodutivas do capital se sustenta na resignificação do conceito de socialismo. Ao contrário do conceito clássico de socialismo entendendo-o como um estágio de transição, ele foi resignificado como algo similar à corrupção e ineficiência. O crescimento das denúncias de corrupção acompanhado pelo esgotamento do novo desenvolvimentismo sustenta todo o espetáculo midiático para esse fim. Os governos de origem classista são mostrados como inimigos de toda a sociedade. No interior desta concepção, o socialismo no universo da resignificação, não é entendido em seu potencial de emancipação da humanidade, mas sim como similar à corrupção e falência de um modelo social.

A resignificação do socialismo fortalece a ação que criminaliza os professores e suas organizações representativas. Os profissionais críticos são atribuídos como dotados de uma concepção interpretativa do mundo ultrapassada e descolada da realidade. O crescente movimento de criminalização aos professores, seus sindicatos e associações materializa uma espécie de *neosionismo* do início do século XXI, expresso na perseguição de política, homofobia, racismo, discriminação de gênero e intolerância a todo e qualquer pensamento alternativo. Um *neosionismo* que tem bases similares ao ódio nazista dos judeus, ciganos, socialistas, liberais, anarquistas, comunistas, entre outros no século XX.

Finalizamos afirmando que o termo Escola sem Partido é um equívoco. Sua própria denominação representa uma concepção de extrema direita que é em si um ato político. Os alunos não são tabulas rasas desprovidas de conteúdo e capacidade de interpretação do mundo. A defesa da Escola sem Partido é uma crença fantasiosa de segmentos de extrema direita que nos parece ter pouca compreensão do que é a própria educação. A educação é o espaço de disputa em que as diferentes concepções de mundo coexistem e se confrontam. Ela não é espaço de doutrinação ideológica, mas sim da construção da autonomia

mediada pela ciência. A demonização da política é em si um ato político, herança de concepções sionistas, cujo resultado a história premia com diversos desastres e sofrimentos.

Referências

ARON, R. **Etapas do Pensamento Sociológico**. SP: Martins Fontes, 2002.

BRANDT, C.A.; MIALHE, J.L. A educação na Alemanha nazista e seu papel na modulação de ideias e comportamentos. In Revista Historia de la educion anuario. vol.14, nº.2, Ciudad autonoma de Buenos Aires. dez. 2013.

Fonte:

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000200003> Acesso dia 01 mai. 2018

DURKHEIM, E., **Da divisão do trabalho social**. [tradução Eduardo Brandão]. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999..

_____. **O suicídio**. SP: Martins Fontes, 2000

_____. **As regras do método sociológico.** São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002.

_____. As formas elementares da vida religiosa. In: **Os pensadores.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Educação e Sociologia.** SP; Melhoramentos, 1952.

_____. **Moral Education.** New York: The Free Press, 1971.

ECO, H. **O pendulo de Foucault.** RJ: Ed. Record, 1988.

HITLER, A. **Minha luta: Mein Kampf.** São Paulo: Editora Moraes, 1983.

IANNI, O. Neoliberalismo e nazi-fascismo. In **Revista Crítica Marxista.** São Paulo: Xamã, v. 1, nº 7, p. 112-120, 1998.

LÖWY, M. Barbárie e modernidade no século XX. **Critique Communiste,** nº 157. Fórum Social Mundial. Brasil, Dez. 2000.

<<http://ruibebiano.net/zonanon/non/plural/doc44.html>.> Acesso em: 15 out. 2008

LUCENA, C. **Hayek, liberalismo e formação humana.** Campinas: Alínea, 2011

_____. O pensamento educacional de Émile Durkheim. In **Revista Histedbr on line**, v10, n.40, 2010.

Fonte:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820>>

Acesso em: 01 mai. 2018

_____. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2004

NORONHA, O.M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2002.

PAULANI, L. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005

Programa do Partido Nacional Socialista Alemão dos Trabalhadores (NSDAP).

<<http://icommercepage.blogspot.com.br/2011/10/os-25-ponto-chaves-do-nazismo.html>> Acesso em: 09 out. 2016.

Protocolos dos Sábios de Sião. Tradução Gustavo Barroso. SP: Editora Revisão, 1989.

O Processo Alfabetizador da Criança no Movimento de (Re) Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Maria Alice de Miranda ARANDA¹

Eliane de Fátima TRICHES²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo trazer à tona discussões em torno do processo de (re) formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como orientadora do currículo da Educação Básica brasileira, e, neste movimento, o que o Documento indica para o processo alfabetizador da criança. Para tanto, foram empregadas fontes bibliográficas e pesquisa documental. A BNCC integra as reformas no campo educacional que vêm sendo implementadas globalmente, sinalizando a ascensão de um neoliberalismo travestido no discurso de uma prática democrática, tendo em vista a grande mídia anunciar que a

¹Doutora em Educação. Docente da Graduação e da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E mail: mariaaranda@ufgd.edu.br.

²Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Diretora da Escola Municipal Bernardina Correa de Almeida, Dourados, MS, Brasil. E mail: elitriches@hotmail.com.

BNCC foi construída a várias mãos. Ficam evidentes que as vozes mais ouvidas na trajetória da formulação da BNCC vieram das fundações privadas, em especial da classe empresarial, sendo estas chamadas com frequência a se manifestarem sobre o Documento. Em síntese, as muitas vozes presentes na formulação da BNCC são portadoras de um discurso legitimado por argumentos “científicos”, mas cabe questionar sob qual concepção de mundo, de sociedade, de educação e de sujeitos. Em relação ao processo alfabetizador da criança destaca-se na BNCC, como exemplo, uma ascensão aos métodos tecnicistas presentes nas várias versões como tendência que se intensificava a cada versão.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, processo alfabetizador da criança, políticas públicas de educação, formulação, currículo.

The Child's Process Literacy in the Movement of (Re) Formulation of the Common National Base Curriculum (BNCC)

Abstract

The present article has as objective to bring to the surface discussions around the process of (re) formulation of the Common National Base Curricular (BNCC) as advisor of the curriculum of the Brazilian Basic Education, and, in this movement, which the Document indicates for the child's process literacy teacher. For so much, bibliographical sources were used and he/she researches documental. BNCC integrates the reforms in the educational field that they have been implemented globally, signaling the ascension of a neoliberalism transvestite in the speech of a democratic practice, tends in view the great media to announce that BNCC was built to several hands. They are evident that the voices more heard in the path of the formulation of BNCC they came from the private foundations, especially of the managerial class, being these called the frequently if they manifest on the Document. In synthesis, the lot of present voices in the formulation of BNCC is bearers of a speech legitimated by scientific "arguments", but it fits to question under which world conception, of society, of education and of subjects. In relation to the child's process literacy teacher he stands out

in BNCC, as example, ascension to the methods present technicians in the several versions as tendency that intensified to each version.

Keywords: Common National base Curricular (BNCC), I process the child's literacy teacher, public politics of education, formulation, curriculum.

Introdução

Como referência nacional para a formulação dos currículos da Educação Básica dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é anunciada pelo Ministério da Educação (MEC) como uma política curricular que tem como foco melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira. Frente ao exposto, este estudo tem como objetivo trazer à tona discussões em torno do processo de (re) formulação da (BNCC) como orientadora do currículo da Educação Básica brasileira, e, neste movimento, o que o Documento indica para o processo alfabetizador da criança.

Entende-se a etapa da formulação como uma importante etapa da constituição de uma política social, conforme ressalta Palumbo (1994), tendo em vista que é por meio desta etapa que o problema é definido, interesses são agregados em apoio ou oposição a ele. Para o autor, a política passa por um ciclo com diferentes etapas, a saber: organização da agenda, formulação, implementação, avaliação e término. O ciclo possibilita acompanhar todo o processo de elaboração de política, isto é, possibilita “ver a política sendo feita” (PALUMBO, 1994, p. 52).

Assim, a política educacional pode ser concebida como um conglomerado de demandas, intenções, leis, regulamentos, decisões, planos, programas (PALUMBO, 1994) e pactos, direcionados a educação. O autor analisa que esses instrumentos podem ser definidos como meios específicos para efetivar a política. Compreendendo que os princípios e as estratégias de um governo são desenvolvidos em cada momento do ciclo de uma política, Palumbo descreve esse movimento da seguinte forma:

Primeiro, uma questão é colocada na **agenda** para elaboração de políticas, o que significa que ela se torna um problema, com o qual uma agenda governamental, tal como um corpo legislativo, uma corte, ou uma agência administrativa, lidará; segundo, a questão é discutida, definida, e uma decisão é tomada sobre se uma ação deve ou não ser tomada em relação a questão; este é o estágio

de formação da política; terceiro, a ação ou decisão é transferida à agência administrativa para sua **implementação**; quarto, as ações realizadas pelas agências administrativas são **avaliadas** para determinar que impacto têm sobre as audiências e clientela almeçadas; e quinto, uma política pode ser **descontinuada** se perder o apoio político, se não estiver alcançando as suas metas por ser custosa demais, ou por alguma razão (PALUMBO, 1994, p. 49-51, grifos nossos).

Esse processo sequencial e cronológico, proposto desde o planejamento até o seu impacto. A partir do momento em que uma questão entra na agenda pública, ela inicia o ciclo, avança ao segundo estágio a partir do momento em que o problema é definido e os interesses são agregados em apoio ou oposição a ele. A implementação da política ocorre, segundo Palumbo (1994), quando os programas são criados e, aspectos da política são modificados com o propósito de atender as necessidades, recursos e exigências das agências implementadoras e dos sujeitos a que se destina, a próxima etapa consiste em avaliar o impacto causado pela política e os processos de sua implementação e, por fim, o término. Este último estágio consiste na descontinuidade da política em detrimento da perda de apoio, em vista de não atender as metas ou devido ao custo excessivo em mantê-la.

Ainda conforme Palumbo (1994), as políticas públicas têm um movimento complexo por envolver diferentes sujeitos, em diferentes ciclos, com diferentes formas de condições e de estágios de implementações, entretanto, o resultado final obtido no processo, sempre será a política. Entende-se a política educacional como um recorte da política pública, esta última, segundo Draibe (2001), implica em um estudo multidisciplinar que engloba diferentes áreas, a exemplo das Ciências Sociais, das Ciências Políticas e da Educação. Ao adotar perspectiva teórico-crítica em relação ao objeto de investigação, no contexto das políticas públicas, Azevedo (2004) também contribui ao analisar que o ingresso no novo milênio exige novas demandas de formação e de conhecimento requeridos pelas mudanças que permeiam a sociedade, mas ressalta que essas demandas não são neutras. Há uma relação de poder no contexto dessas relações sociais.

Depreende-se da compreensão da autora, que o poder de persuasão das políticas neoliberais vem orientando mudanças que têm influenciado globalmente as políticas educacionais e promovem mais desigualdades, visto que atingem toda a realidade social e reverberam nos processos de produção de conhecimento, no caso, afetando a Educação Básica brasileira. Essas mudanças são compreendidas como reformas, que segundo Boron (1999) tinha uma conotação positiva e

progressista e que, fiel a uma concepção iluminista remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana. Entretanto, “[...] apropriado e ‘reconvertido’ pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático” (BORON, 1999, p. 11).

A BNCC integra as reformas do campo educacional que vêm sendo implementadas globalmente e que sinaliza a ascensão de um neoliberalismo travestido no discurso de uma prática democrática, padrão que vem uniformizando as reformas educacionais aplicadas nos diversos países da América Latina e do Caribe nos últimos 20 anos (SOUZA, 2003), com o intuito de responder às exigências de um contexto deveras complexo em que o “Estado abandona seu papel de benfeitor, compensador e articulador dos interesses sociais mais amplos, passando a favorecer àqueles dos grupos vinculados ao setor moderno da economia” (RIVAS, 1991, p. 15).

Para ampliar o debate acerca da Base Curricular Nacional e sua formulação histórica empregou-se o estudo de Marchelli (2014) que traz discussões em torno das legislações que normatizam os currículos da educação brasileira, como também a maneira como ocorreram, ao longo do tempo, suas transformações e/ou modificações. Gontijo

(2015) cita o documento apresentado pelo MEC “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas”, o qual define as bases gerais para o ensino com o propósito de organizar o sistema curricular, para os programas das disciplinas dos cursos primários.

A autora cita esse marco regulatório, mas também traz, entre outras normatizações curriculares, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental de 2012, e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Gerais para a Educação Básica, aprovada em 2013 como a trajetória de marcos regulatórios do currículo que foram sendo construídos ao longo do processo educacional brasileiro.

Além de Gontijo (2015), constata-se um agrupamento significativo de trabalhos que trazem uma abordagem concisa dos antecedentes à BNCC: Souza (2015); Silva (2015); Geraldi (2015); Machado e Lockmann (2014); Macedo (2015 e 2016); Limaverde (2015). Nesse movimento, os autores destacam a Lei nº 13.005, de 25

de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e este estabelece como uma das estratégias para a Meta 2, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que configurarão a BNCC da Educação Básica brasileira.

Embates acerca da formulação da BNCC

No processo de (re) formulação da BNCC, importante destacar que no curto período de setembro de 2015 a dezembro de 2017 foram apresentadas três versões do texto. A terceira versão, pautada no artigo 9º, inciso IV da LDB (Lei n. 9.394/1996), menciona as diretrizes e competências que orientarão os currículos, nesses termos, descreve os resultados esperados da aprendizagem no que se refere as competências gerais, conforme explicita o Documento:

No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, BNCC, MEC, 2017, p. 16).

O próprio texto da BNCC explicita a tendência globalizada de sistematização curricular a partir da determinação de competências. Essa organização, conforme dispõe o próprio texto, é justificada pela estrutura apresentada nas avaliações em larga escala instituídas tanto nacionalmente como em nível internacional. Nesse trecho, é possível depreender, as forças que têm sido exercidas no sentido de construir uma BNCC que atenda aos moldes das avaliações externas. Ao explicar o sentido da terminologia “competência”, assim dispõe o Documento:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem

oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (BRASIL, BNCC, MEC, 2017, p. 16).

Orienta ainda o texto que, ao definir essas competências, a BNCC reconhece que ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais “[...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, BNCC, MEC, 2017, p. 6).

Com o discurso de afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa (BRASIL, BNCC, MEC, 2017) e, também, voltada para a preservação da natureza, o texto alinha-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)³.

Justificada por uma tendência que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX, a elaboração de currículos referenciados por competência, faz parte das reformas curriculares ocorridas mundialmente. Sendo assim, fica clarificado nessa terceira

³ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

versão do Documento, de forma mais intensa do que nas versões anteriores, a influência de políticas neoliberais que vem uniformizando as reformas educacionais aplicadas nos diversos países da América Latina e do Caribe nos últimos vinte anos (SOUZA, 2003). A terceira versão da BNCC deixa explícita justificativa de mudança da terminologia “direitos de aprendizagem” para “competências”, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, como uma necessidade de alinhamento às demandas políticas internacionais. Pode-se constatar isso em trechos como “[...] alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (p. 6), como também ao citar as exigências de órgãos como OCDE, Pisa, LLECE – órgãos que regulamentam o sistema de monitoramento da educação, ou seja, conforme demonstra a citação anterior, a troca da terminologia nesta terceira versão, evidencia a interferência em atender a demanda das avaliações em larga escala instituídas internacionalmente, visto que são nestes moldes que as avaliações são estruturadas. Sendo assim, observa-se que, a reformulação/alteração de “direitos” para “competências” vêm com o propósito de atender ao contexto de reformas curriculares implementadas mundialmente e que o Brasil também busca integrar-se.

Depreende-se nesta terceira versão do Documento, uma forte tendência de atendimento as demandas conservadoras voltadas para a

avaliação em larga escala que tem influenciado e interferido nas definições dos rumos educacionais, em especial, a organização curricular. Nestes termos, afirmam Chizzotti e Ponce (2012), que o Brasil tem vivido sob a política de um modelo híbrido no sistema de educação. Essa transferência que o Estado faz às iniciativas privadas, não é uma exclusividade na educação do Brasil.

Esse processo de privatizar a educação está ocorrendo no contexto de novas relações e arranjos entre nações, caracterizado por uma nova divisão global do trabalho, uma integração econômica de economias nacionais [...] a crescente concentração do poder em organizações supranacionais (como o Banco Mundial, o FMI, a ONU, a União Europeia e o G7) e aquilo que chamamos de ‘internacionalização’ do Estado (CHIZZOTTI; PONCE 2012, p. 15).

Para os autores, essa tendência de mundialização do currículo é movida por forças supranacionais que fazem parte desse rearranjo das nações, sendo que o corporativismo entre o Estado e o setor privado da economia é que tem determinado as políticas educacionais. Nesse processo de elaboração do Documento da BNCC, é possível verificar em alguns trechos das versões disponibilizadas ao público, o campo de disputas que foi se articulando ao longo do processo de formulação. Dentre eles, é possível exemplificar a capa da segunda versão,

dispostos, lado a lado, o logotipo do Consed⁴ e da Undime⁵ alinhados a sigla do MEC, sendo estes dois órgãos os responsáveis para articular a construção da BNCC.

Ressalta-se na segunda versão da BNCC, conforme disposto no texto, a comissão de especialistas responsáveis para a sistematização do Documento, que totalizam 109 pessoas. Desse quantitativo, 59 integrantes representam a Undime/Consed, ou seja, mais da metade do grupo (55%) são membros que representam as duas organizações. Fica evidente que nesta versão da BNCC o interesse desse segmento foi defendido.

Compuseram esse Comitê professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, **esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)** (BRASIL, BNCC, MEC, 2016, p. 24, grifos nossos).

⁴ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação.

⁵ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma entidade nacional que congrega os dirigentes municipais de educação.

Cabe ressaltar que os sujeitos que compõem o quadro, tanto do Consed como da Undime, exercem funções de confiança, ou seja, são indicados, na grande maioria, para desempenhar uma função política e atender aos interesses de um determinado grupo que está no poder. Sendo assim, é possível depreender que, no movimento de construção da BNCC, estas organizações tiveram um número expressivo de representações no processo de construção do texto.

Para Micarello (2016), as vozes mais ouvidas na trajetória da formulação da BNCC vieram das fundações privadas, em especial da classe empresarial, sendo estas chamadas com frequência a se manifestarem sobre o documento, apresentadas como portadoras de um discurso legitimado por argumentos “científicos”. Com o respaldo da grande mídia, esses sujeitos foram se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. Quanto ao movimento de construção da terceira versão da proposta, importante ressaltar que esta ocorre após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado (SAVIANI, 2016) e a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM, repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da

Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini. Ao analisar essa redistribuição de poderes, assim ponderam Marsiglia *et al.*:

Quando Mendonça esteve à frente do Governo de Pernambuco, foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do ‘instituto co-responsabilidade educacional’, uma das grandes implementadoras de reformas empresariais na educação brasileira. Neste sentido, é evidente que o indicado por Temer para o Ministério tem como objetivo comandar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial. O mesmo podemos afirmar em relação à Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini. Ambas tem uma longa trajetória em cargos ligados aos governos tucanos comandando reformas empresariais e privatistas na educação. Durante o governo FHC, Maria Helena Guimarães de Castro foi presidente do INEP (entre 1995 e 2002) e Maria Inês Fini era diretora de avaliação para a certificação de competências, entre 1996 e 2002. Entusiastas das chamadas “avaliações em larga escala”, as duas foram responsáveis pela implementação de vários mecanismos avaliativos para diversos níveis da educação nacional, como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 114-115).

Num contexto em que o governo assentava a nova equipe e objetivava adequar o processo ao enfoque dos novos ocupantes do Ministério, o Ministro Mendonça Filho faz uma intervenção na BNCC, adiando a divulgação de sua terceira versão, com previsão de conclusão das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no final do primeiro semestre de 2017. Tendo como presidente do comitê gestor da BNCC, Maria Helena Guimarães de Castro, tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos representantes “[...] da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”, do qual, aliás, a própria Maria Helena faz parte” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 115).

Sendo assim, a terceira versão da BNCC é apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) somente em abril de 2017 e, segundo o portal do MEC⁶ trata-se da versão final do Documento. Conforme divulgado, a partir desse período, a Base seria submetida a audiências públicas, sendo no total cinco, uma em cada região do país, ficando assim distribuídas, conforme demonstrado no quadro 1 abaixo:

⁶ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em 05 jan. 2018.

Quadro 1: Distribuição das Audiências Públicas para discussão da terceira versão da BNCC – (julho a setembro/2017)

Região	Data	Local de realização
Região Norte	Data: 07 de julho de 2017	Local: Manaus (AM)
Região Nordeste	Data: 28 de julho de 2017	Local: Recife (PE)
Região Sul	Data: 11 de agosto de 2017	Local: Florianópolis (SC)
Região Sudeste	Data: 25 de agosto de 2017	Local: São Paulo (SP)
Região Centro-Oeste	Data: 11 de setembro de 2017	Local: Brasília (DF)

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de dados coletados no portal: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50331-audiencias-publicas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-comecam-em-7-de-julho>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

As propostas apresentadas nas cinco audiências públicas, tanto oralmente, quanto por meio de documentos, foram entregues aos

organizadores e deram origem a uma planilha que agrupou os assuntos abordados. A Comissão Bicameral⁷ do CNE encaminhou ao MEC o documento “Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação”, em outubro de 2017 contendo 10 (dez) itens (questões e proposições) relatados por um dos conselheiros. O Documento registrou os itens relevantes discutidos nas audiências, na visão deste conselheiro. Esta comissão realizou debates que levaram à proposição de sugestões e alterações no documento, sugerindo, entre outros assuntos, a inclusão de temáticas consideradas relevantes e que não teriam sido contempladas no relatório.

Na eminência do Documento ser aprovado em regime de urgência, as conselheiras do CNE, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, entraram com pedido de vistas das

⁷ Comissão composta por Conselheiros da Câmara de Educação. Superior e da Câmara de Educação Básica com o objetivo de tratar do tema Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito ao acompanhamento dos debates sobre a BNCC e à emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE. Membros: Cesar Callegari (Presidente), Alécio Costa Lima, Antônio Freitas, Eduardo Deschamps, Francisco de Sá Barreto, Gersem Luciano, Ivan Siqueira, Joaquim Soares Neto, Francisco Soares, José Loureiro, Malvina Tuttman, Márcia Angela Aguiar, NilmaFontanive, Rafael Lucchesi, Raul Henry, Rossieli Soares, Suely Menezes e YugoOkida. Comissão constituída pela Portaria CNE/CP nº 15, de 14/12/2016 Joaquim Neto e Francisco Soares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16786-cp-conselho-pleno-cne&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jan. 2018.

minutas do Parecer e da Resolução por considerarem que a BNCC não estava concluída, portanto havia necessidade de ampliar as discussões acerca dos Documentos em análise, estes precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE, conforme descrevem no Parecer:

Ainda em novembro, os Relatores da Comissão Bicameral apresentaram, cada um, uma minuta de parecer para apreciação. Os Conselheiros e Conselheiras, enquanto membros da Comissão, encaminharam a proposta de ser analisado apenas um documento na reunião de dezembro, procurando um possível consenso entre as minutas relatadas. Essa situação inédita já sinalizava a complexidade da matéria e a necessidade de discussão pormenorizada pela Comissão Bicameral e, posteriormente, pelo Conselho Pleno do CNE. Importante ressaltar que o documento base, contendo 8 (oito) anexos, utilizado pelos Conselheiros Relatores para emissão do Parecer e da Resolução, só foi enviado aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017, via Secretaria Executiva do CNE. Este fato, aliado a necessidade de análise detida do referido material, foi amplamente sinalizado na reunião de dezembro, tendo sido destacado, inclusive, a falta de tempo para leitura atenta dos documentos. Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda

recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas (BRASIL, PARECER, 2017, p. 3-4).

Analisando que não houve tempo hábil para tramitação e discussão da matéria, as conselheiras pediram vistas das minutas do Parecer e da Resolução, entretanto, “[...] as buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas”⁸.

Apesar de já ter sido protocolada junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução, as conselheiras foram informadas que teriam que pedir vistas publicamente. Atendida a essa exigência, após o término da Sessão do Conselho Pleno, o

⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 15 de dezembro de 2017. Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e, Márcia Angela da Silva Aguiar. Brasília (DF), 2017.

Presidente do CNE informou às Conselheiras que, o prazo para a apresentação do substitutivo (Parecer e minutas) era de 1 (uma) semana, agendando a próxima reunião do Conselho, com caráter deliberativo, para o dia 15/12/2017, das 9h às 18h, oportunidade em que foi efetivada a votação e a BNCC aprovada pelo CNE e homologada pelo então ministro do Estado de Educação José Mendonça Bezerra Filho (DEM/Pernambuco). Para o professor Luiz Carlos de Freitas, havia um plano B, para aprovar a BNCC, caso algo desse errado, a BNCC seria levada para aprovação do Congresso – ou ainda, passar nos dois lugares, “se os conservadores não se contentarem com as mudanças na composição do CNE”⁹.

Para as conselheiras, o interesse do CNE em aprovar a BNCC, mesmo sem finalizar discussões e concluir as análises, demonstra a priorização deste órgão em atender a uma demanda de interesses, que não a do próprio conselho. Conforme sublinham AurinaOliveira Santana, Malvina Tuttmann e Márcia Angela Aguiar, o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria.

⁹ Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/02/24/bncc-time-de-reformadores-se-fortalece-no-cne>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

Ressaltam ainda as conselheiras que também não foram consideradas as substanciais contribuições oriundas das audiências públicas¹⁰.

Diante das observações das conselheiras do CNE, é possível depreender que o processo de (re) formulação da BNCC acontece em um contexto político ideológico marcado e ou povoado por agendamentos neoliberais, no qual o Estado vai ficando cada vez mais mínimo e as interferências da dinâmica provada empresarial vai tomando os rumos da educação para si, dando o seu tom (PERONI, 2007/2008). Nesse contexto, em que os interesses do setor privado tem definido as políticas educacionais, em especial as curriculares, no sentido de que os indivíduos tenham acesso ao conhecimento sistematizado, numa concepção que visa distanciar a concepção das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida, isto é, preparar para atender às

¹⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 15 de dezembro de 2017. Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttmann e, Márcia Angela da Silva Aguiar. Brasília (DF), 2017.

necessidades do mercado de trabalho, é que a BNCC vai sendo finalizada.

Na direção de definir o que deve ser priorizado como ensino, Marsiglia *et al.* (2017) chamam a atenção para a importância da divulgação da nova agenda para a Educação Básica na Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹¹, ocorrida em Jomtien (1990). Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação.

Dentre as reformas do campo educacional definidas globalmente, importante salientar o foco na Educação Básica, com ênfase na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme dispõe a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹². Nessa direção, Fonseca (1998) destaca que a ênfase na educação

¹¹ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -(UNESCO) – divulgou a nova agenda para a Educação Básica na Conferência Mundial sobre Educação com o apoio do Banco Mundial (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017).

¹² Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

primária pública contida nas orientações internacionais, são justificadas por estudos realizados pelo Banco Mundial. No caso do Brasil, entre os anos de 1995 e 2002, essas orientações resultaram na priorização do Ensino Fundamental como também na restrição dos investimentos no setor educacional e em políticas de incentivo à privatização (PINTO, 2002).

Na direção de implementar as reformas curriculares definidas externamente, a BNCC vai se afinando e toma forma de um Documento normativo para regulamentar os currículos das escolas da Educação Básica. Nesse ínterim, o texto da Base faz referência apenas a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio para posteriormente ser finalizado. Sendo assim, a BNCC trata, ainda que breve, do processo alfabetizador da criança, o que revela, segundo Peres (2016, p. 3), “[...] um sobre esforço em colocar de forma peremptória a problemática na agenda contemporânea”, tendo em vista o foco na priorização das necessidades básicas de aprendizagem do sujeito.

Nesse campo de disputas do processo de (re) formulação da BNCC, é possível identificar, ao longo das versões apresentadas do Documento, alterações bastante significativas no que tange ao processo alfabetizador da criança, o que será tratado no tópico a seguir.

Contexto de aprovação da versão final da BNCC

A BNCC, aprovada pelo CNE em 15 de dezembro de 2017 com 20 votos favoráveis e três contrários, é homologada pelo Ministro do Estado da Educação Mendonça Filho no dia 20 de dezembro de 2017. Com o slogan “Educação é a Base” e anunciando a “parceria” do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e como “apoiador” do processo de formulação a organização não governamental intitulada Movimento pela Base, o Documento é anunciado pela grande mídia nacional como parâmetro para a construção dos currículos das escolas das redes de ensino pública e particulares dos estados e municípios.

Numa conjuntura em que o governo anuncia cortes na educação¹³, na proporção de 32% em relação ao ano anterior, que já amargava forte recessão em todos os setores da sociedade e em especial da educação, a BNCC é aprovada de forma aligeirada. Entre esses cortes, destaca-se que o atual Presidente Michel Temer vetou a Lei Complementar

¹³ Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/brasil/334259/Educação-terá-corte-de-recursos-de-32-em-2018.htm>>. Acesso em: 12 jan.2017.

de R\$ 1,5 bilhão ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conforme divulgado no Diário Oficial da União¹⁴, de 03 de janeiro de 2018. Nesse contexto de reformas e de retirada de direitos a BNCC é aprovada com projeção para ser implementada em todas as escolas da Educação Básica até o ano de 2020.

O Documento normativo aprovado em dezembro de 2017 restringe-se a Educação Infantil e as duas etapas do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio¹⁵ para ser concluído posteriormente, como se esse ciclo estivesse desvinculado das demais etapas do conhecimento. Em relação a isso, assim se posiciona a Anped: “a retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da

¹⁴ Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173249821/dou-secao-1-03-01-2018-pg-1>>. Acesso em: 12 jan.2017.

¹⁵ O Ensino Médio passava por reformulações que culminou na Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental¹⁶”.

Com o discurso de definidora do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, MEC, BNCC, 2017b, p. 5), a BNCC aprovada se coloca em conformidade com o que preceitua o PNE 2014-2024.

Sendo assim, é possível depreender que o processo de definir o que deve ser ensinado aos alunos perpassa por mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990, as quais estão inseridas em um percurso mais amplo de articulação a organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Amplo de articulação Unesco, entre outras) e acordos e compromissos assumidos pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas), esse fenômeno têm exercido influências significativas na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras.

¹⁶Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

Nessa direção, compreende-se que os elementos que ocasionaram o processo de globalização ocorrido mundialmente a partir de 1980, como também as políticas de viés neoliberal que têm sido priorizadas no sistema educacional e tem reverberado inclusive nas políticas educativas voltadas para o currículo, tem seguido os moldes internacionais de pensar o currículo, sujeitos individuais e coletivos, organizados em instituições públicas e privadas, foram se articulando por meio de seminários, debates e conferências para sistematizar o mais novo Documento, a BNCC, que segundo o MEC tem o “mote” de orientar o currículo das escolas públicas e privadas de Educação Básica brasileira. Assim, em um contexto histórico, político e educacional, marcado por reformas a partir de diretrizes internacionais no âmbito político e econômico (TOMMASI, 2000), é que se desencadeia o processo de (re) formulação da BNCC brasileira.

Nesse movimento da construção do Documento, destacam-se algumas ações pontuais como a apresentação da versão preliminar da BNCC à sociedade em julho de 2015, a apresentação da segunda versão em maio de 2016, lançamento da terceira versão em fevereiro de 2017 e a homologação da versão final do Documento em dezembro de 2017. Importante salientar que, quatro diferentes ministros passaram pela pasta da educação nesse período de construção do Documento e que a

trajetória de formular a Base orientadora do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental transcorreu em meio a turbulentas crises no governo e em um espaço de tempo considerado curto, dois anos e cinco meses.

Atribuindo às organizações CONSED e UNDIME a responsabilidade da organicidade do processo de construção da BNCC, o MEC as anuncia como “parceiros”, envolvendo-as em todas as etapas de formulação do documento. Nessa direção, destaca-se que os integrantes dessas entidades, na sua grande maioria, representam interesses de instituições privadas como Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras, além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, e Todos pela Educação. Estas instituições constituídas por grandes corporações financeiras têm se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação baseadas nas reformas ocorridas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido, estes países construíram e implementaram, recentemente, padrões curriculares nacionais (PERONI; CAETANO, 2015).

Sendo assim, compreende-se que, “as vozes mais ouvidas” nesse movimento de sistematizar uma Base para a Educação Básica do

país foram as dos “parceiros” – Consed e Undime e “apoiadores” – Movimento pela Base. Destarte, é fácil deduzir quais foram os interesses atendidos, sendo que, grupos ligados aos setores empresariais, camuflados por entidades e associações defendem os interesses dos donos do capital. Quanto ao papel do Estado, este tem transferido suas responsabilidades para o setor privado, para Krawczyk, (2005) essa descentralização para o mercado outorga novas funções aos governos central, estadual e/ou municipal, alcançando também o âmbito escolar.

Nessa perspectiva, a descentralização presenciada na elaboração da BNCC, tendo em vista o Estado se “eximir” da função de coordenar as ações e atribui-las a organizações, demonstra uma tendência neoliberal de ajuste do sistema educacional com as demandas do mundo dos empregos. Essa descentralização para o trabalho tem o propósito de aprimorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004).

Enquanto o MEC “dá voz” a um segmento da sociedade, outros segmentos/entidades como ANPAE, ANPED e FINEDUCA se manifestavam publicamente por meio de debates, cartas, argumentações diversas no sentido de apontar a necessidade de

ampliação das discussões acerca da implementação de uma Base comum para os currículos, como também das concepções que vinham sendo desenhadas nas diferentes versões apresentadas à sociedade. Dentre as manifestações, estava a campanha “Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...”, movimentada pela ANPED, por meio das redes sociais, com o intuito de conscientizar a sociedade e sensibilizar o MEC no sentido de que as escolas já tem seus currículos definidos, orientados pelos PCNs, DCNs e matrizes curriculares dos respectivos estados e municípios.

Para essas comunidades científicas e muitas outras, não seria a necessidade de uma Base Comum que estaria comprometendo a qualidade da Educação Básica, conforme anunciado pelo MEC. A origem dos problemas estaria em outras instâncias, como por exemplo, em questões sociais que permeiam a sociedade brasileira, como também no baixo investimento na educação. Sendo assim, apesar das denúncias das comunidades científicas dos efeitos nefastos de uma política curricular vertical nos moldes como a BNCC veio sendo construída, não estar atendendo o processo democrático no sentido de ouvir os diferentes segmentos da sociedade, essa política continua a ser desenhada seguindo os mesmos moldes.

Nesses termos, compreende-se neste processo de construção da BNCC, uma configuração de assimetrias, exclusão e desigualdades, ou seja, a política no sentido da dominação (AZEVEDO, 2004). Dentre as assimetrias apontadas na pesquisa, evidencia-se que o texto da BNCC prima pela importância de que ao se estabelecer uma base comum, esta deva ser complementada com uma parte diversificada (conforme rege a Lei 9.394/96 e Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010) respeitando as características exigidas pela “[...] realidade local, social e individual da escola e do seu alunado que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 9).

A contradição se evidencia nesse trecho, haja vista que, ao tratar da questão curricular, o texto da BNCC enaltece a valorização do respeito às diferenças apresentadas por cada comunidade, cada escola, cada aluno, entretanto esse valor não é respeitado no Documento. Isso pode ser certificado no alijamento da opção de escolha da Língua Estrangeira e no estabelecimento da Língua Inglesa como obrigatória, na retirada da Língua Materna para populações indígenas, como também na alteração do tempo destinado ao processo de alfabetização da criança, sendo que, conforme dispunha a terceira versão do documento: “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação

pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (BRASIL, MEC, BNCC, 2017) e novamente reiterada na versão aprovada, “o processo de alfabetização deverá ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental”, diferentemente do que orientava as duas versões anteriores do Documento da BNCC.

O processo alfabetizador da criança na BNCC

Em relação ao processo alfabetizador da criança, assim dispõe o artigo 12 da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC.

Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (BRASIL, MEC, CNE, Resolução 2017).

Justificado pelo inciso I, do Artigo 32 da LDB, a Resolução determina que no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental a

ação pedagógica deve ter como “foco” a alfabetização. Nessa direção, a versão aprovada da BNCC assim regulamenta:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 57, grifos nossos).

Voltando-se ao Parecer citado, este compreende que a alfabetização deve abranger “crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização” (BRASIL, PARECER, 2010, p. 28). Em nenhuma citação do Parecer anteriormente citado se encontrou a dimensão de alfabetizar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda no sentido de regulamentar o processo de alfabetização da criança, o texto aprovado da BNCC, assim normatiza:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos **dois primeiros anos** desse segmento, **o processo de alfabetização deve ser o foco da ação**

pedagógica (BRASIL, BNCC, 2017, p. 61, grifos nossos).

A reiteração do significante “foco” direcionado a ação de alfabetizar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, é ainda mais incisiva nesta versão aprovada do que nas demais versões anteriormente apresentadas. Conforme dispõe o dicionário¹⁷, a acepção foco remete a “um ponto central ou de convergência, podendo adquirir os sentidos de [centro](#), [ponto](#), [cerne](#), [coração](#), [eixo](#), [âmago](#), [essência](#), [núcleo](#), [sede](#), [base](#)”. Sendo assim, a alfabetização é definida como o ponto central da ação pedagógica.

Ao tratar do processo de alfabetização, assim dispõe o Documento aprovado da BNCC:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. **Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.** Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas

¹⁷Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/foco/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 88, grifos nossos).

A ênfase no processo alfabetizador no texto aprovado da BNCC pode ser denotada, também, no estabelecimento de um subitem para tratar especificamente da temática “O processo de alfabetização” (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 88). Trazendo mais destaque ao tema, a parte do texto que está inserida no tópico “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades”, define capacidades/habilidades que devem estar envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de) codificação. Ressaltando a importância dos estudantes conhecerem “o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura” (BRASIL, BNCC, 2017b, p. 85). Nesses termos evidencia-se o direcionamento de um ensino técnico e mecânico. Ao tratar desse tema, analisa Rocha que não seria desnecessário dizer que “as ‘bases’ reatualizam o discurso tecnicista, fundador dos programas curriculares da década de 40, privilegiando, por exemplo, as orientações de Ralph Tyler (1981). De fato, a dimensão

individual do texto se amalgama aos princípios da ‘pedagogia empreendedora’” (2005, p. 30).

Comparando com demais versões da BNCC, esta última versão aprovada retoma o significante “decodificar” voltado ao desenvolvimento das habilidades. Para Rocha (2005), isso significa retornar ao discurso tecnicista. É possível depreender nesse processo de formulação do currículo da Educação Básica, o ressurgimento de antigos métodos de alfabetização sob “nova roupagem” (PERES, 2016, p. 3).

Destaca-se, em relação ao processo de alfabetização a contradição, tendo em vista que o art. 30, inciso I da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, assim dispõe: “os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a alfabetização e o letramento”. Questiona-se, “que Diretrizes estão sendo respeitadas?” ao alterar o tempo destinado a alfabetização de três para dois anos. Neste caso em específico, não são as diretrizes da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Ainda sobre o processo alfabetizador da criança, é possível depreender que a 3ª versão da BNCC sofreu uma guinada em relação aos demais marcos regulatórios do currículo da Educação Básica

brasileira, visto que desde a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que implementa o ensino de nove anos, vem sendo discutida a ideia de abranger o processo alfabetizador nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Com a adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE), Decreto 6.094/2007, esse destaque se intensificou vindo a ser regulamentado pelo Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o qual assegurava que os três anos iniciais do Ensino Fundamental é que deveriam constituir em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento.

Embora as duas primeiras versões da Base apresentadas assegurassem o processo alfabetizador nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a 3ª versão do documento norteador do currículo da Educação Básica brasileira, considerada também a última versão da Base, traz uma alteração que muda os rumos dessa etapa de ensino, o que também foi solidificado no texto da BNCC aprovada pelo CNE e posteriormente homologada pelo Ministro do Estado de Educação em dezembro de 2017. Num contexto em que os responsáveis pelo processo de sistematizar a BNCC são pessoas físicas que atendem aos interesses de entidades/empresas privadas, questiona-se “quais foram os interesses atendidos ao reduzir o tempo destinado à alfabetização no

documento da BNCC”. Fica evidente que o privado definiu o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos.

Nesse processo de analisar as concepções em disputa do processo alfabetizador da criança, foi possível depreender, na terceira versão do texto, uma proximidade com os Cadernos do Pró-Letramento, visto que, ao tratar da alfabetização e Linguagem, mais especificamente ao definir as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar, há similaridade em ambos os textos. Ratifica-se, dessa forma, que o processo alfabetizador, conforme foi delineado na BNCC, dialoga com outros documentos regulatórios sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização e seleção de procedimentos para seu desenvolvimento. Foi possível depreender também, nesse movimento de (re) formular o Documento, uma ascensão aos métodos tecnicistas, ou seja, conforme as versões iam sendo apresentadas, essa tendência se intensificava. Na segunda versão o destaque à centralidade da escrita alfabética e das normas ortográficas, na terceira versão a substituição de terminologias como “direitos de aprendizagem” por “competências”, na versão homologada, a retomada do significante “decodificar”. Esses exemplos permitem inferir que, de acordo com as demandas do grupo envolvido no processo de gestar o Documento, as

terminologias iam se modificando, sendo que, em nenhuma das versões se justificou as alterações e/ou mudanças das concepções e terminologias empregadas na trajetória de (re) formulação do texto.

Importante salientar também, que a segunda versão da BNCC sinalizava um esforço no sentido de assentar a proposta nos documentos marcos que pautam a justificativa da necessidade de implantação da BNCC, as DCN (BRASIL, 2013), entretanto tanto na terceira versão como no texto aprovado, sem justificativas ou demais explicações, essa concepção vai se distanciamento de marcos como DCNs. Pode-se conferir isso comparando situações como: na segunda versão da BNCC, os “Eixos de Formação” foram referenciados nos objetivos estabelecidos Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos com o propósito de articular o currículo ao longo de toda a etapa. Enquanto na terceira versão está disposto “Objetivos gerais de formação das áreas” de conhecimento. Outro aspecto relacionado às mudanças nessa trajetória da segunda para a terceira versão, passa pela incorporação do “operador curricular” Competências (gerais, específicas por área, específica por componente), e a exclusão dos “Eixos de Formação” e “Objetivos gerais de formação das áreas”, não são contemplados pelas expressões “complementa” e “revisa”. Esses exemplos possibilitam constatar

descontinuidades entre as versões da BNCC que foram sendo apresentadas, sem que fossem justificadas as razões de mudanças de terminologias ao longo do processo de (re) formulação dos textos.

Considerações Finais

Nas discussões feitas sobre a BNCC, foi possível depreender que nesse movimento de formulação as vozes mais ouvidas foram de Instituições/organizações como Consed, Undime e Movimento pela Base, deixando para trás as reiteradas denúncias de comunidades científicas que argumentavam em torno dos efeitos nefastos que a implementação de um currículo pensado de forma vertical poderia causar à formação do indivíduo. A forma aligeirada com que foi conduzido o processo indica uma forte tendência em atender interesses de um grupo, o grupo que detém o poder na sociedade. Esse fenômeno político resulta de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), que tem inspirado o projeto de atualização da agenda da social democracia no mundo.

Compreende-se que as reformas educacionais implantadas mundo afora nos últimos tempos têm a tendência de levar mais responsabilidades aos níveis imediatos da ação pedagógica, por meio

da implementação das chamadas reformas descentralizadoras ou de descentralização educacional. Assim, de acordo com Popkewitz (1997, p. 166) “[...] o discurso da reforma tem pouco a ver com relacionar os meios com os fins, mas tem, ao contrário, se tornado um domínio moral no qual os meios tornaram-se os fins”.

Nessa direção, as reformas são congruentes no sentido de que tem como meta melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004). Com esse prisma neoliberal, vêm pleiteando um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, além de controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação. Os interesses dos diferentes segmentos da sociedade no processo de gestar as políticas também são constatados quando estão direcionados às políticas curriculares da educação. Assim, compreende-se que o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, “[...] ele é sempre parte de uma ação seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo” (APPLE, 1994, p. 59). Portanto, de alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses da sociedade, bem como os valores dominantes que regem os processos educativos, uma vez que, “[...] os currículos são

expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nesses termos, políticas são engendradas a partir da hegemonia das forças neoliberais, de tal maneira que, não apenas as relações de convivência educativa escolar, mas a vida cotidiana dos indivíduos passa a ser gerenciada pela concepção neoliberal de mundo. Dentro dessa tendência as pessoas passam a ser vistas como produtos secundários de um estilo de vida no qual o ter se sobrepõe ao ser. Essa tendência tenta reduzir os seres humanos a tornarem-se meros consumidores do que é imposto por um sistema que acaba possuindo.

Em síntese, as muitas vozes presentes na formulação da BNCC são portadoras de um discurso legitimado por argumentos “científicos”, mas cabe questionar sob qual concepção de mundo, de sociedade, de educação e de sujeitos. Em relação ao processo alfabetizador da criança destaca-se na BNCC, como exemplo, uma ascensão aos métodos tecnicistas presentes nas várias versões como tendência que se intensificava a cada versão.

Referências

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como política pública**. 3. ed., v. 56. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BORON, A. A. **Os “novos leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina**. In: SADER, E.; GENTILI, P. Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria n. 592**, de 17 de Junho de 2015. Disponível em:
<http://www.editoramagister.com/legis_26906831_portaria_n._592_D E_17_de_junho_de_2015.aspx>. Acesso em: 08 jul.2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento da Base – Conae**. Disponível em:
<DOCUMENTO.FINALhttp://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. ABdC- Associação Brasileira de Currículo.

Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Ofício n. 01/2015/GR. Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNC). **Princípios Orientadores da Definição de objetivos de Aprendizagem das Áreas de Conhecimento.** 2015. Disponível em:

<http://www2.ifam.edu.br/noticias/webconferencia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular/principios_orientadores_da_definicao_de_objetivos_de_aprendizagem_das_areas_de_conhecimento.pdf>. Acesso em 12 dez.2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil - Relatório de Pesquisa Cenpec.** 2015. Disponível em:

<[http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca.Consensos_e_Di
ssensos_](http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca.Consensos_e_Di_ssenso_s_)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Presidência da República. Casa Civil. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
>. Acesso em 10 mai. 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União. BNCC**. Disponível em:

<[http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-
2015-pg-16](http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-
agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html)>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set.2016.

BRASIL. MEC **Documento da Base. Documento Final**. Disponível em:<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso: 10 jan.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília – DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília – DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília – DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **Proposta preliminar, 2ª versão revista**. Ministério da Educação. 2016. Disponível: em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso: 10 jan.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental.** 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamenta>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7,** de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 08 jul.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 592**, de 17 de Junho de 2015. Disponível em:

<http://www.editoramagister.com/legis_26906831_portaria_n_592_de_17_de_junho_de_2015.aspx>. Acesso em mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento-referência da Conae. 2014.

Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014ver_saofinal.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.407**, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2010.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

Documentos. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012. Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios. Disponível em:

<<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Portaria n. 867. INEP. Disponível em:

<http://www.download.inep.gov.br/.../portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares

Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.3, p. 25-36, set./dez., 2012. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. do C. B. de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação. **Carta de São Paulo – IV Encontro**. Disponível em:

<<http://www.fineduca.org.br/index.php/2016/08/18/carta-de-sao-paulo-iv-encontro-fineduca/Fineduca>>. Acesso em 12 de nov. de 2016.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, R. P. de.

Política educacional: impasses e alternativas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

GONTIJO, C. M. M. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória – ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez., 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/68-114-1-SM.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

KRAWCZYC, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2016.

LIMAVERDE, P. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Terceiro Incluído-IESA–UFG**, v.5, n.1, p. 78-97, jan./jun., 2015.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00045.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

MACHADO, R. B.; LOCKMANN, K. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/21670-57661-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 61-75, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71550055005.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2017.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. PALUMBO, Dennis J. Public Policy in America. Government in Action.2.ed., 1994.Cap. 1, p. 8-29.

PERES, E. A produção da crença: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). **Reunião Científica Regional da Anped**. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-7-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-Letramento.pdf>>. Acesso em: 10. dez. 2017.

PERONI, V. M. V. Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. Texto apresentado na Anped Sul. 2008 (CD). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE**. Porto Alegre – RS, p. 11-33, 2007.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R. C. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 10 dez. 2016.

PINTO, A. de C. A experiência reflexiva na formação de professores. In BELLONI, M. L. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola p. 169-88. 2002.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIVAS, R. **Política de descentralización em la educación básica y media en América Latina:** Estado del Arte. Santiago/Chile: Unesco/Reduc, 1991.

ROCHA, C. V. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as Políticas Públicas: algumas observações. **Revista Civitas.** Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **A crise política atual:** uma grande farsa. 2016. Disponível em: <<http://sinduece.org.br/conjuntura/dermeval-saviani-crise-politica-atual-uma-grande-farsa>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SILVA, M. R. da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15zaj51nri_20160414165253090_81909.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

SOUZA, Â. R. de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Revista Educar**. Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SOUZA; J. L. U. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Revista Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 323-334, set./dez., 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Missão, objetivos e princípios. Disponível em:<<https://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. WARDE, M. J. HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Os Conselhos Municipais de Educação e as Demandas Sobre Alfabetização no Estado de Goiás

Camila Alberto Vicente de OLIVEIRA¹

Belarmina Vilela CRUVINEL²

Nayenne Helsan SANTOS³

Nilza Aparecida Lopes ALVES⁴

¹Doutora em Educação – FEUSP(2013). Docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFG/REJ). Membro do NUFOPE – Grupo de Estudos Formação de professores e práticas educativas – UFG/REJ. E-mail: camilaoliveira.ufg@gmail.com.

²Mestranda em Educação – UFG/REJ. Bacharel em Direito e Licenciada em Pedagogia pela UFG/REJ. Bolsista FAPEG. Membro do NUFOPE – Grupo de Estudos Formação de professores e práticas educativas – UFG/REJ. E-mail: dbelarminavc@gmail.com.

³Mestranda em Educação – UFG/REJ. Licenciada em Pedagogia pela UFG/REJ. Bolsista CAPES. Membro do NUFOPE – Grupo de Estudos Formação de professores e práticas educativas – UFG/REJ. E-mail: nayennehelsan@gmail.com.

⁴Licenciada em Pedagogia pela UFG/REJ. Intérprete de LIBRAS- UFG/REJ. Membro do NUFOPE – Grupo de Estudos Formação de professores e práticas educativas – UFG/REJ. E- mail: nilza.sol@gmail.com.

Jéssica Ferreira TOLENTINO⁵

Resumo

A alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, historicamente, tem sido compreendida como condição para a aprendizagem e a progressão do estudante. Dada essa importância, o presente texto intenciona apresentar resultados de uma pesquisa a qual teve como objetivo verificar como os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) do estado de Goiás têm debatido e/ou normatizado as questões relativas a alfabetização. A pesquisa em tela faz parte de um estudo interinstitucional envolvendo Universidades de quatro estados (Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) que busca compreender as ações dos Conselhos com vistas a qualidade socialmente referenciada. Para tanto, a fim de compreender as demandas sobre alfabetização especificamente, utilizou-se da pesquisa documental em oito municípios de Goiás (Jataí, Mineiros, Rio Verde, Caldas Novas, Luziânia, Anápolis, Rubiataba, Cachoeira Dourada) levantando os documentos disponíveis *online* nos sítios (e em redes sociais, em alguns casos) dos Conselhos dessas cidades. Percebeu-se

⁵Licenciada em Pedagogia pela UFG/REJ. Docente da Rede privada de ensino. Membro do NUFOPE – Grupo de Estudos Formação de professores e práticas educativas – UFG/REJ. E- mail: jessica.ferreiratolentino@gmail.com.

que os documentos produzidos pelos CMEs das cidades pesquisadas apenas se aproximam das questões fundamentais acerca da alfabetização. Dessa forma, considerando todo o material analisado, é possível concluir que os CMEs pesquisados não avançam significativamente na análise da compreensão sobre alfabetização. Os documentos são reduzidos a aprovação de matrizes curriculares das Secretarias de Educação, aprovação de cursos de formação docentes e outros. Não há registros documentais de possíveis diagnósticos, posicionamentos e encaminhamentos dos CMEs sobre as demandas de alfabetização nos municípios estudados.

Palavras-chave: Alfabetização. Conselhos Municipais de Educação.
Pesquisa documental

Municipal Councils of Education and the Demands on Literacy in the State of Goiás

Abstract

Literacy has historically been understood as a condition for student learning and progression, in the early years of elementary education. Given this importance, this present text proposes to show results of a research whose aim was to verify how the Municipal Councils of Education (CME) in the state of Goiás have debated and/or standardized issues related to literacy. The survey is part of an interinstitutional study involving Universities from four states (Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso and Mato Grosso do Sul) that seeks to understand the actions of those Councils, with a view to socially referenced quality. Thus, in order to understand the demands on literacy specifically, a documentary research in eight municipalities of Goiás was used (Jataí, Mineiros, Rio Verde, Caldas Novas, Luziânia, Anápolis, Rubiataba, Cachoeira Dourada), collecting documents available online (and in social networks, in some cases) of those Councils of these cities. It has been realized that the documents produced by the CMEs of those cities surveyed only touch the surface about fundamental questions on literacy. So, considering all the material analyzed, it is possible to

conclude that the CMEs surveyed do not advance significantly in the analysis of the understanding about literacy. Those documents are reduced to approval of curricular matrices of the Secretariats of Education, approval of teacher training courses and others. There are no documentar records of possible diagnoses, positions and referrals of the CMEs on the literacy demands in the municipalities studied.

Keywords: Literacy. Municipal Councils of Education. Documentary research

Introdução

O presente artigo busca apresentar resultados de uma pesquisa interinstitucional envolvendo Universidades públicas dos estados de Minas Gerais (UFU), Mato Grosso do Sul (UFGD), Mato Grosso (UNEMAT e UFMT) e Goiás (UFG-Regional Jataí) cujo objetivo geral foi refletir sobre as ações dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) com vistas a qualidade socialmente referenciada de educação.

Neste texto será abordado um recorte da pesquisa desenvolvida no estado de Goiás, sob a responsabilidade dos

pesquisadores vinculados ao NUFOPE – Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, da Regional Jataí/UFG, cujo objetivo específico foi verificar como os CME de Goiás têm normatizado as questões da gestão escolar para a alfabetização (RAIMANN *et all*, 2014, p.12).

A problemática que orientou nossa investigação foi como os CMEs no estado de Goiás têm abordado (debatido, normatizado, diagnosticado) as demandas sobre alfabetização? Estudos e levantamentos documentais realizados pelo mesmo Grupo de Pesquisa apontou a necessidade de ampliação do foco do estudo, não limitando-o às questões relativas à gestão escolar para a alfabetização, mas para a alfabetização de forma mais ampliada garantindo o levantamento e interpretação de todas as possíveis atuações e ações dos CMEs relacionadas ao tema.

Inicialmente, compartilhamos da definição do Glossário de Alfabetização, Leitura e Escrita⁶ para educadores no qual Magda Soares define alfabetização como

[...]sistema de representação que se materializa no sistema alfabético, que é

⁶Glossário disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acessado em 05 de setembro de 2017.

um *sistema notacional*: ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), é preciso também aprender a *notação* – os grafemas – com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons mínimos da fala – os fonemas.

Em síntese, *alfabetização* é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala.

É importante destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a *alfabetização* deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento [...].

Consideramos também que garantir a alfabetização nos primeiros anos de escolarização é condição para o sucesso e desenvolvimento escolares, conforme exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa logo em suas considerações iniciais

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua *Portuguesa* na escola tem sido o centro

da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever [...] (BRASIL, 1997, p. 19).

Contudo, dados atuais sobre alfabetização no Estado de Goiás, inventariados a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA – 2013/2014)⁷ a qual aferiu a capacidade de leitura e escrita (e conhecimentos em matemática) de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, apontam que 34% dos alunos que fizeram a prova estão no nível 2 de leitura e escrita e 38% estão no nível 3, o que nos permite inferir que, de acordo com os critérios estabelecidos no mesmo exame (em uma escala que considera o nível 1 para pouca proficiência e o nível 4, como proficiente em leitura e escrita); que os estudantes no estado

⁷ Avaliação Nacional da Alfabetização: 2013-2014. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/> Acessado em: 01 de setembro de 2017.

estão em condições medianas no que tange o aprendizado da leitura e da escrita.

Mesmo considerando os limites e os significados desse tipo de avaliação em larga escala, esses pressupostos justificam nosso estudo na medida em que buscamos analisar como os CMEs atuam diante dessa conjuntura acerca da avaliação.

Procedimentos metodológicos

Na expectativa de contemplarmos o objetivo específico e a problemática inicialmente explicitados, foi realizado um estudo bibliográfico- documental, de caráter exploratório, considerando como *corpus* de pesquisa, as publicações dos CMEs do estado de Goiás.

Compreendemos como pesquisa documental aquela cuja característica principal é “que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 174).

Foram pesquisados documentos de oito municípios do estado de Goiás, a saber: Anápolis, Cachoeira Dourada, Caldas Novas, Luziânia, Rubiataba, Mineiros, Jataí e Rio Verde.

Os referidos municípios foram analisados, pois representantes desses municípios participaram do I e/ou do II Encontro de Conselhos Municipais de Educação, promovidos pela Seção Goiás da UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), e responderam a um questionário que versava sobre o perfil dos Conselhos e conselheiros no estado. Foram respondidos aproximadamente sessenta questionários, porém desses sessenta municípios apenas os oito citados tinham informações para consulta e pesquisa sobre a atuação dos CMEs disponíveis *online*.

A abordagem de Shiroma, Campos e Garcia (2005) também orientou a coleta de dados. Concordamos com as autoras quando afirmam que analisar os documentos, ler a palavra, é apenas o ponto de partida para compreender a política, os sentidos. É preciso captar o que os documentos dizem e, sobretudo, o que não dizem na construção de sentido, não entendendo o documento como um objeto passivo, mas como um objeto de trabalho do pesquisador com vistas à construção de significados.

Os CMEs em Goiás e as demandas sobre alfabetização: resultados

Conforme anunciado, foram feitos levantamentos, pesquisas e coletas de documentos produzidos por Conselhos Municipais de oito municípios goianos. Analisamos esses municípios, pois seus Conselhos foram representados em Encontros dos CMEs do estado e tinham disponíveis dados de forma *online*.

Recolhemos toda a documentação encontrada nos respectivos sítios, páginas em redes sociais ou equivalente dos municípios de Anápolis, Cachoeira Dourada, Caldas Novas, Luziânia, Rubiataba, Mineiros, Jataí e Rio Verde e, em alguns casos, dada a realização de outras pesquisas envolvendo CMEs e o contato direto (em decorrência da proximidade geográfica) com conselheiros, foram recolhidos também documentos impressos.

Organizamos quadros sinópticos de acordo com a documentação encontrada e o objeto em tela, nesse caso, alfabetização, destacando como análise inicial, o ano, o tipo de documento (resolução, parecer, ata ou outros) e o assunto do material.

Sobre alfabetização, sistematizamos a documentação encontrada no quadro a seguir:

Quadro – Documentos produzidos pelos CMEs acerca de demandas que envolvem alfabetização

Município	Documentos
Anápolis	Resoluções e pareceres que estabelecem: Aprovação de cursos de formação docente para aqueles que atuam nos anos iniciais, a organização do ensino fundamental de 9 anos e da educação de jovens e adultos.
Cachoeira Dourada	Resoluções e pareceres que estabelecem: A aprovação do calendário escolar em diversas instituições de ensino municipal, prestação de serviço voluntário na escola municipal, criação da língua inglesa em séries iniciais do ensino fundamental, autorização de funcionamento de escolas municipais, a criação da Disciplina de Matemática Básica para efeito de cumprimento de progressão parcial, dispõe sobre regulamentação de menções de avaliação dadas através de letras, explicações sobre como lidar com preenchimento de diários e livro ponto em razão de a instituição ter passado por reformas estruturais e

	mudança na data base de efetivação de matrículas na Educação Infantil.
Caldas Novas	Resoluções e pareceres que estabelecem: Criação do Conselho Municipal de Educação, nova forma de organização no Ensino Fundamental de nove anos, diretrizes para classificação e reclassificação, autorização de funcionamento de unidades escolares, incineração de documentos escolares na rede pública, nomeação dos membros do CME- Conselho Municipal de Educação, aprovação do calendário escolar do ano letivo de 2017, matrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos, regras e parâmetros para oferecimento e desenvolvimento de Educação de Jovens e Adultos, credenciamento e o credenciamento de instituição de ensino, a autorização de funcionamento e renovação da autorização de funcionamento de etapas da Educação

	Básica, normas e critérios para o ingresso na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
Luziânia	Resoluções e pareceres que estabelecem: Normas para o ingresso na educação infantil e no ensino fundamental de 9 anos, terminalidades específicas e organiza a Educação de Jovens e Adultos, normas de qualidade para a educação infantil, aprova matrizes curriculares da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos; aprova a proposta de formação continuada de docentes da educação infantil e do ensino fundamental, define sobre as funções das escolas da educação infantil e sobre a jornada do professor, o atendimento às crianças superdotadas e o número de alunos por sala.
Rubiataba	Resoluções e pareceres que estabelecem: A validação dos atos pedagógicos praticados e a prorrogação da autorização de funcionamento do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, Autorização de matrícula na EJA, Aprovação da Organização curricular da Educação Infantil,

	Aprovação das Diretrizes Operacionais para transição da educação infantil para o ensino fundamental, Aprovação do calendário escolar.
Mineiros	Resoluções e pareceres que estabelecem: Normas para autorização de funcionamento de cursos, credenciamento, cadastramento, reconhecimento e renovação de reconhecimento das instituições de Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF); normas para atendimento e funcionamento da EI e para a educação especial; normas para a gestão democrática (PPP); normatiza projeto de capacitação para educação inclusiva para a EI e o EF; define diretrizes operacionais e regula o Atendimento Educacional Especializado (AEE); define idade, carga horária, calendário escolar para EI e EF, define atos pedagógicos praticados na EI e EF; aprova prestação de contas do Fundo Municipal de Educação; consulta de retenção de alunos AEE.

Jataí	<p>Resoluções e pareceres que estabelecem:</p> <p>Documentos detalhados sobre educação de jovens e adultos, resolução que estabelece normas e critérios para o ingresso na Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como as Atividades Definidas como dias Letivos do Sistema Educacional. Aprova Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 09 anos.</p>
Rio Verde	<p>Resoluções e pareceres que estabelecem:</p> <p>A implantação do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa no SME e a nova regulamentação ao Ensino Fundamental de 9 anos no SME, normas para aplicação de teste de nível de desempenho pelas unidades escolares, diretrizes para a realização de estudos de recuperação, critérios para adoção de aproveitamento de estudos do Sistema Municipal de Ensino, adoção de programas de aceleração de aprendizagem no Sistema Municipal de Ensino, diretrizes para organização curricular no Ensino Fundamental, dispõe sobre a gestão democrática do</p>

	Ensino, nova forma de organização no Ensino Fundamental de nove anos do Sistema Municipal de Ensino a partir de 2009, autorização de funcionamento de unidades escolares, diretrizes para classificação e reclassificação no Sistema Municipal de Ensino, Matrizes Curriculares para adoção das unidades escolares.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Organização das autoras (2017)

A organização do quadro exigiu esforço reflexivo sobre a documentação levantada à luz do nosso objeto de pesquisa. Foi necessário fazer uma aproximação do objetivo específico anunciado no projeto de pesquisa o qual buscava verificar como os CME de Goiás têm normatizado as questões da gestão escolar para a alfabetização àquilo que os documentos nos traziam (ampliando-o para a alfabetização de um ponto de vista mais ampliado, não apenas relativo a gestão escolar).

O Conselho Municipal de Educação de Anápolis possui um sítio

(<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/conselho-municipal-de-educacao/>)⁸ vinculado ao sítio da Prefeitura Municipal. Disponibiliza documentos entre os anos de 2007 e 2015.

O mesmo endereço afirma que o CME possui as funções consultivas, normativas, deliberativa e fiscalizadora. O meio eletrônico organiza as resoluções e pareceres por ordem cronológica e versa sobre muitas temáticas, especialmente as de cunho normativo, como aprovação de matrizes curriculares e autorização para o funcionamento de escola. Os documentos citados no quadro estão disponíveis na íntegra no sítio. São redigidos de forma completa, compreensível e estão assinados pelos respectivos conselheiros.

Dessa forma, este CME atende as funções destes órgãos, conforme afirma Bordignon (2009, s/p)

Na questão das funções atribuídas aos conselhos é relevante distinguir a natureza e o objeto. A natureza da função diz respeito ao caráter da competência, ao poder conferido ao

⁸Todos os sítios, blogs ou páginas de redes sociais citados foram pesquisados entre os meses de março a julho de 2017.

conselho: se **consultivo**, **deliberativo** ou outro. O objeto diz respeito aos temas sobre os quais os conselhos são chamados a **deliberar** ou **opinar** (Grifos nossos).

Entretanto, não há documentação que faça referência direta às questões relativas a alfabetização no município de Anápolis. Conforme quadro, foram encontradas normativas que organizam a educação municipal em diferentes níveis e aprova cursos de formação docente para fins de certificação, porém sem destaque ao objeto dessa pesquisa.

O município de Cachoeira Dourada-GO possui as informações sobre o Conselho Municipal de Educação disponíveis em um *blog*, que estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <http://cmecachoeiradourada.blogspot.com.br>. No entanto, nenhuma resolução ou parecer discorre sobre a alfabetização, sendo possível encontrar resoluções e pareceres que relatem sobre a aprovação do calendário escolar em diversas instituições de ensino municipal, prestação de serviço voluntário na escola municipal, criação da língua inglesa em séries iniciais do ensino fundamental, autorização de funcionamento de escolas municipais, dentre outros já citados no quadro. Quando um Conselho deixa de se preocupar com algo basilar para os processos de ensino deixa de exercer seu “papel de formulador

de políticas a ser exercido pelos conselhos de educação, tanto como órgão assessor de redes, como, principalmente, de sistemas de ensino” (MONLEVADE, s/d, s/p).

Em Caldas Novas, o CME possui um sítio próprio o qual pode ser acessado pelo endereço <http://www.cmecaldasnovas.go.gov.br/index.php/4-conselho-municipal-de-educacao-de-caldas-novas>. Bem organizado e detalhado, o sítio traz fotos, vídeos sobre assuntos em destaque no campo educacional como o Plano Municipal de Educação e *links* de fácil pesquisa e acesso para: leis (gerais da educação nacional , estadual e do município, pareceres, calendários letivos, regimento do CME, calendários de reuniões do CME, *webmail* e espaço para denúncias e notificações. A organização do meio eletrônico, variado e atualizado, aponta para a movimentação do Conselho.

Na mesma linha, o sítio do CME de Luziânia (<http://ti.educacaoluziania.go.gov.br/conselho/index.php>) define esse Conselho como um espaço de representatividade social. Define-se também como mediador entre a sociedade civil e a administração municipal. Destaca, especialmente, *links* para a composição do CME, pareceres e resoluções organizados por ano de publicação.

Nesses dois últimos casos (Caldas Novas e Luziânia) percebe-se – pelos meios disponíveis – uma atenção voltada para a transparência das ações dos CMEs, voltadas especialmente às funções normativa e deliberativa desses Conselhos. Defendemos a necessidade de ampliação das atividades dos Conselhos a fim de contribuir para a participação, mobilização e o controle social das redes e sistemas de ensino, nas palavras de Bordignon (2009, s/p)

As novas exigências da democratização, especialmente a partir da Constituição de 1988, que instituiu o princípio da gestão democrática da educação, passaram a requerer dos conselhos, além da tradicional competência normativa, ações de **controle** e de **mobilização social**. Esses novos papéis atribuem aos conselhos, por sua vez, uma nova natureza de órgãos de Estado. Essa natureza demanda novo perfil de composição e de atuação, invertendo a tradicional postura de “ecos” da voz do governo falando à sociedade, **para passar a expressar a voz da sociedade falando ao governo**. Na verdade, a nova natureza situa os conselhos como pontes, mediadores do diálogo entre o governo e as aspirações da sociedade. (Grifos nossos)

Em Rubiataba, o CME se comunica com a sociedade através do *blog* que pode ser acessado pelo endereço: <http://cmerubiataba.blogspot.com.br/>. Define o CME como “órgão político, colegiado, financeiro e administrativo autônomo, de caráter consultivo, propositivo, normativo, fiscalizador, deliberativo e de controle social do Sistema Municipal de Educação”. Disponibiliza informações entre os anos de 2010 e 2013 acerca dos pareceres e resoluções citados no quadro acima dentre os quais não há nenhum que verse sobre alfabetização.

No município de Mineiros foi realizado o levantamento em documentos digitais e impressos do Conselho Municipal de Educação como pareceres e resoluções acerca da alfabetização, no período de 2010 a 2016, porém a investigação demonstrou que esse órgão exerce com maior frequência a função consultiva, como, por exemplo, sobre a retenção de alunos com Atendimento Educacional Especializado; função deliberativa no que tange a atos pedagógicos da educação infantil e ensino fundamental de 1º a 5º ano e da escola e aprovação de contas; função normativa como a normatização para autorização de funcionamento de cursos de formação continuada, aprovação Projeto

Político Pedagógico, reconhecimento e renovação da educação infantil e ensinos de 1º ao 5º ano, e outros.

Entretanto, o Conselho Municipal de Educação da cidade de Mineiros não exerce o caráter de mobilização e controle social, especialmente, acerca da alfabetização. Diante disso, aquilo que se espera do exercício dessas funções, conforme descrição de Bordignon (2009, s/p) se esvaziam no que se refere ao tema da alfabetização

A função mobilizadora situa os conselhos como espaços aglutinadores dos esforços comuns do governo e da sociedade para a melhoria da qualidade da educação. A função de controle social coloca o conselho na vigilância da boa gestão pública e na defesa do direito de todos à educação de qualidade.

O levantamento dos dados utilizou exclusivamente arquivos (materiais impressos) do Conselho Municipal de Educação (CME) em Jataí-GO.

Conforme documentos analisados do CME no município de Jataí- GO que versam sobre gestão escolar para alfabetização alguns tratam do assunto evidenciando somente o título e consideramos (conforme quadro) que citam indiretamente o objeto, mas não definem

nenhuma ação que reflita na gestão escolar ou prática pedagógica para alfabetização.

No município de Rio Verde as informações apresentadas estão disponíveis em documentos impressos, identificando resoluções que abordam assuntos relacionados a aprovação e o processo dos calendário escolares, as normas para Progressão Parcial nos anos finais do Ensino Fundamental, as diretrizes para o processo de Reclassificação de alunos no SME, os parâmetros mínimos para o Ensino Médio, a aprovação de grades curriculares para o Ensino Fundamental do SME (Sistema Municipal de Educação), dentre outros que, também, transversalmente envolvem a questão da alfabetização.

Ao não se envolver diretamente com a alfabetização quer do ponto de vista da mobilização (diagnóstico, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais com vistas a qualidade da educação) quer do ponto de vista do controle social regulando as iniciativas do poder público local na esfera do ensino, os CMEs ficam subjugados as esferas normativas e burocráticas e encerram-se no potencial descrito por Teixeira quando afirma que

Nos conselhos municipais, nos fóruns, nas conferências, a participação constitui,

atualmente, instrumento de controle social e político do Estado pela sociedade, possibilitando aos cidadãos atuarem na definição de critérios e parâmetros para orientarem a ação pública.

Defendemos uma educação de qualidade socialmente referenciada entendida como aquela que

[...]. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente (BRASIL, 2010, p. 16).

Considerando essa premissa, a garantia da qualidade socialmente referenciada de educação, com destaque para a

alfabetização como um importante indicador, perpassa a organização de ações articuladas entre os entes dos quais os CMEs não podem se furtar considerando seu papel de atuar como mediador dos interesses da sociedade.

Algumas considerações

As considerações sobre a investigação realizada podem ser sistematizadas em três aspectos: a) o objetivo inicial da pesquisa e o percurso metodológico; b) as funções dos Conselhos Municipais e a transparência e divulgação de suas ações e c) os CMEs e as demandas sobre alfabetização no estado de Goiás.

Em relação ao primeiro aspecto, o objetivo proposto precisou ser ampliado e revisto, pois não foi encontrada nenhuma menção nos documentos dos CMEs pesquisados sobre a gestão escolar e a alfabetização. Da problemática relativa à gestão e a alfabetização ampliamos nossa busca para quaisquer indicações sobre o tema (alfabetização) ou, ainda, que se relacionassem à ele. Nos municípios pesquisados foram feitas muitas incursões aos *sítios*, *blogs*, páginas em redes sociais e organizados quadros com as informações sobre os

documentos (ano, número, tipo de documento). Foi necessário acessar o conteúdo literal e completo das resoluções e pareceres, destacamente, a fim de observar se haveria alguma referência ao nosso objeto.

Historicamente, aos Conselhos de Educação são atribuídas as funções: consultiva, normativa, deliberativa, fiscalizadora. Nas palavras de Bordignon (2009, s/p) as funções de mobilização e controle social são um

[...] novo desafio atribuído aos conselhos de educação. O novo espírito e desejo de participação democrática na formulação e gestão das políticas públicas atribui aos conselhos essas novas funções, que não faziam parte da sua tradição. Essas funções situam os conselhos no campo propositivo e de acompanhamento e controle da oferta de serviços educacionais. A função **mobilizadora** situa os conselhos como espaços aglutinadores dos esforços comuns do governo e da sociedade para a melhoria da qualidade da educação. A função de **controle social** coloca o conselho na vigilância da boa gestão pública e na defesa do direito de todos à educação de qualidade (grifos do autor).

O que se observou, contudo, no que refere ao segundo aspecto: as funções dos CMEs e a transparência, é que as ações dos Conselhos pesquisados tem se voltado exclusivamente para a normatização e fiscalização dos Sistemas e Redes Municipais de Educação. Não há referência nos espaços e formas de publicização e de transparência das atuações desses Conselhos no que se refere a mobilização dos debates dos problemas e necessidades da educação nos/dos municípios, quer por indução dos pares ou mesmo do executivo municipal quer por iniciativa própria.

Os meios eletrônicos de divulgação das iniciativas dos CMEs podem ser um dos principais canais que confeririam participação, gestão democrática e controle social. Porém, parte significativa está desatualizada ou incompleta à pesquisa. Uma hipótese para isso pode estar relacionada à falta de autonomia (administrativa e financeira, especialmente) dos CMEs em relação às Prefeituras inviabilizando, muitas vezes, a proposição e continuidade de muitas atividades dos Conselhos, dentre eles a manutenção de sítios, por exemplo.

Por fim, consideramos que alguns documentos tangenciam as questões relativas à alfabetização. Matrizes curriculares, aprovação de cursos de formação docente, organização do ensino fundamental de nove anos e educação de jovens e adultos, resoluções sobre números de

alunos por turmas, atendimento para crianças com deficiência e terminalidade específica, critérios de avaliação perpassam, mesmo que indiretamente, a compreensão que os CMEs e os conselheiros têm sobre alfabetização.

Contudo, os documentos revelam que não há nenhum registro documental disponível para pesquisa e análise entre os CMEs em tela sobre diagnósticos, posicionamentos, encaminhamentos desses Conselhos acerca da alfabetização nos respectivos municípios.

Há lacuna significativa na abordagem à essa problemática que é ponto central para uma escola de qualidade socialmente referenciada uma vez que o domínio da leitura e da escrita é condição para o desenvolvimento da escolarização e para o sucesso escolar do alunado, indicando, portanto, aos CMEs e aos pesquisadores sobre o tema a necessidade de reflexão sobre essa demanda.

Referências

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. s/p

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1997. 87p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n.º07/2010 a. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 9 de julho de 2010, Seção 1, p.10

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003. 310p.

MONLEVADE, J. A. **A importância do Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação.** Pró-Conselho. Disponível em:

<http://www.deolhonosplanos.org.br/biblioteca/>Acesso em: 14 jun.
2013

RAIMANN, A. *etall.* **O Conselho Municipal de Educação em Goiás e a qualidade socialmente referenciada do ensino.** Jataí – GO: Universidade Federal de Goiás, 2014. 31p.

SHIROMA, E. , CAMPOS, R. e GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/899>
9. Acessado em: 15 de dezembro de 2016.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: Acessado em
17 de fevereiro de 2017.

A Universidade no centro das relações capitalistas

Luiz Alberto Neves FILHO¹

Resumo

Como o Ensino Superior possui uma grande importância na sociedade atual, torna-se relevante uma avaliação dos impactos gerados nele (Ensino Superior) pelo processo de desenvolvimento da sociedade capitalista industrial. Assim, este trabalho buscou apresentar elementos teóricos que possibilitem a compreensão do processo de “redução” do Ensino Superior, na sociedade atual, à uma lógica de “*produção de diplomação em massa*” (em detrimento da valorização de um processo de formação humanística e crítica). Compreender o Ensino Superior na atualidade, a partir da compreensão do seu processo de constituição e da sua consolidação na história é aspecto importante deste trabalho. As contribuições teóricas de importantes pensadores, como Karl Marx, Max Weber, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Sigmund Freud, Paul Baran e Paul Sweezy, foram fundamentais para a

¹Doutorando em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP. Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP Email: amportelinha@yahoo.com.br.

¹Graduado em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Santanna.

compreensão do processo que levou a transformação da Universidade em meras Instituições de Ensino Superior.

Resumen

Como la Enseñanza Superior tiene una gran importancia en la sociedad actual, se hace relevante una evaluación de los impactos generados en él (Enseñanza Superior) por el proceso de desarrollo de la sociedad capitalista industrial. Así, este trabajo buscó presentar elementos teóricos que posibiliten la comprensión del proceso de "reducción" de la Enseñanza Superior, en la sociedad actual, a una lógica de "producción de diplomación masiva" (en detrimento de la valorización de un proceso de formación humanística y crítica). Comprender la enseñanza superior en la actualidad, a partir de la comprensión de su proceso de constitución y de su consolidación en la historia, es un aspecto importante de este trabajo. Las contribuciones teóricas de importantes pensadores, como Karl Marx, Max Weber, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Sigmund Freud, Paul Baran y Paul Sweezy, fueron fundamentales para la comprensión del proceso que llevó a la transformación de la Universidad en meras Instituciones de Enseñanza más alto.

Abstract

As Higher Education is of great importance in today's society, an evaluation of the impacts generated in it (Higher Education) by the process of development of industrial capitalist society becomes relevant. Thus, this work sought to present theoretical elements that make possible the understanding of the process of "reduction" of Higher Education, in the current society, to a logic of "production of mass graduation" (to the detriment of the valorization of a process of humanistic and critical formation). Understanding Higher Education today, from the understanding of its process of constitution and its consolidation in history is an important aspect of this work. The theoretical contributions of important thinkers, such as Karl Marx, Max Weber, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Sigmund Freud, Paul Baran and Paul Sweezy, were fundamental for understanding the process that led to the transformation of the University into mere Teaching Institutions Higher.

Introdução

O presente texto foi desenvolvido como pré-requisito da disciplina de Estudos Teóricos Avançados em Educação, ministrada pelo professor Dr. Odair Sass, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. As contribuições teóricas dos autores Paul Baran, Paul Sweezy, Karl Marx, Theodor W. Adorno, Michel Foucault e Herbert Marcuse (estudados na presente disciplina) foram de fundamental importância para a compreensão das transformações e dos fenômenos que circunscreveram o ensino superior nos últimos três séculos (tal como suas respectivas causas e consequências).

Suas contribuições permitiram a análise de questões importantes presentes na sociedade e, conseqüentemente, no ensino superior. Dentre elas, podem ser destacadas as seguintes:

- O processo de emancipação que levaria à formação e, também, à autonomia dos indivíduos (ADORNO, 2009);
- O comprometimento da razão com a ordem capitalista na sociedade burguesa (HORKHEIMER E ADORNO, 1985);

- As reais funções da técnica e da tecnologia, a razão submetida às técnicas políticas e transformada em progresso, e o lugar da crítica na sociedade industrial avançada, que continua reproduzindo a dominação (MARCUSE, 1973).
- O papel do Estado na sociedade e a sua Governamentalidade (FOUCAULT, 1990).
- Sociedade como organismo em transformação (MARX, 1975)
- O mal-estar que toma conta da sociedade atinge diretamente o sistema educacional (BARAN e SWEEZY. 1978); a formação humanística racional e rigorosa como privilégio de uma minoria (BARAN e SWEEZY. 1978)

A redução da Universidade à Instituição de Ensino Superior

Em um primeiro momento, fez-se necessário realizar uma análise da história do ensino superior, a partir de três modelos distintos descritos por Waizbort (2015): universidade moderna, universidade moderna II e IES (Instituição de Ensino Superior). Isso para compreender as transformações ocorridas no ensino superior nos três últimos séculos.

A universidade moderna se fundamenta no modelo *humboldtiano*, tendo sido implantado na Alemanha em 1810, e se constituiu em padrão para a articulação de personalidade, formação e cultura (WAIZBORT, 2015). A formação estava ligada diretamente ao contexto social, histórico, político e cultural; a personalidade estava vinculada ao individualismo da unicidade, da particularidade, da distinção e do modo pessoal e específico; e a cultura é o elemento que preencheria o ser humano e a personalidade, fundindo-se com o sujeito no processo de formação, tornando-o único e ao mesmo tempo universal (WAIZBORT, 2015).

A universidade moderna II (modelo americano do início do século XX) foi concebida a partir de necessidade de profissionais gerada pelo mercado. Assim, a universidade assume o papel de produtora de profissionais especialistas (novo objetivo da universidade), deixando em segundo plano a formação cultural proposta pelo modelo da universidade *humboldtiano*. Como destacado, esse modelo se sustenta na formação de especialistas para o mercado de trabalho. O crescimento econômico observado nos EUA, no início do século XX, impulsionou a busca por profissionais, forçando a universidade a tal responsabilidade.

No decorrer do século XX ocorreu uma nova transformação no modelo de universidade, e em seus objetivos: ela (em escala global) se transformou de maneira significativa, passando a um novo modo de organização e com novos objetivos. Segundo Waizbort (2015), esse novo modelo não pode ser chamado de universidade, por não atingir seus princípios originários, sendo mais adequado chamá-la de instituição de ensino superior (IES). Assim, podemos perceber que a Universidade não está fora do contexto transformador da sociedade, conforme MARX (1975) afirmará:

[]...as classes dominantes já começam a pressentir que a sociedade atual não é um ser petrificado, mas um organismo capaz de mudar, constantemente submetido a processo de transformação. (MARX, 1975, p. 7)

A IES apresenta uma organização diferente da dos modelos anteriores, tendo como base de sustentação a busca pela diplomação, ou seja, distanciando-se da formação cultural ou geral proporcionada pela universidade moderna e, também, da profissionalização promovida pela universidade moderna II. A busca pela certificação contém elementos nefastos para a universidade, construindo barreiras quase intransponíveis para o acesso a uma formação da personalidade por intermédio da cultura. Tal situação transformou a Universidade (e

também os seus alunos). Conforme afirmam BARAN e SWEEZY (1978, p. 323) “[...] *os alunos interessam-se apenas pelo diploma.*”.

Pode-se perceber que a universidade moderna (humboldtiana) se fundamenta na formação da personalidade e na busca da diferenciação interior; já a universidade moderna II (modelo norte-americano) se fundamenta na especialização e na diferenciação exterior (diferenciação social funcional). Enquanto isso, as Instituições de Ensino Superior (modelo global) se fundamentam na diplomação (certificação) e na indiferenciação diferenciada exterior, ou seja, na diferenciação social funcional gerada pelo mercado (WAIZBORT, 2015). Segundo Baran e Sweezy (1978), o mal-estar que toma conta da sociedade atinge diretamente o sistema educacional (e conseqüentemente a Universidade) e as condições necessárias para o desenvolvimento humanístico crítico dos jovens. Sobre esse mal-estar, os autores afirmam:

[...] O mal-estar priva o trabalho de sentido e objetivo; transforma o lazer numa preguiça sem alegria, debilitante; atinge fatalmente o sistema educacional e a condição de desenvolvimento sadio dos jovens; transforma a religião e a igreja em veículos comercializados de uma fuga a solidão; e destrói a base mesma da sociedade burguesa: a família (BARAN e SWEEZY, 1978, p. 281)

Conforme destaca LESSARD (2006), o Ensino Superior assumiu um papel de relativa importância na sociedade moderna industrial, sendo inserido em uma lógica de controle e supervisão pelo Estado e, também, tornando-se alvo de intervenção de “outros atores sociais” do “mundo globalizado”. Assim, LESSARD (2006, p.202) afirma que:

[...] O fato de o ensino superior aparecer como central, hoje em dia, faz com que não se possa deixar seu desenvolvimento sem planejamento de conjunto, sob o único controle da corporação universitária. Dito de outro modo, o preço da importância aumentada do ensino superior é uma maior intervenção do Estado e mais globalmente dos grandes atores sociais, a qual se traduz pela contratualização, por uma prestação de contas mais apertada e por uma pressão mais forte do lado da eficácia e da eficiência.

Podemos destacar também que, segundo Foucault (1990), o Estado desde o século XVIII passou a ter um papel de *governamentalidade*, o que permitiu que o controle e a supervisão se tornassem latentes na sociedade (inclusive na Universidade). Portanto, para Foucault (1990):

[...] São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que

deve ou não competir a Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade (FOUCAULT, 1990, p. 292).

O controle, a supervisão e a influência externa transformaram a Universidade (na sua complexidade) em Instituições de Ensino Superior, e, este fato, impactou diretamente na sua função original de geração de Formação Humanística Crítica. Assim, a Universidade foi inserida em uma racionalidade política (e tecnológica) de controle, submissão, intervenção e pressões externas, contrariando a sua natureza original (de caráter autárquico e autônomo).

Redução do Papel da Ciência e do Ensino Superior

O ensino superior, sendo o espaço gerador de desenvolvimento científico, deveria proporcionar, também, um ambiente favorável à integração do tríptico (modelo da Universidade Humboldtiana - sustentada na personalidade, cultura e formação), levando, assim, à promoção da capacidade crítica de julgamento à luz da razão. O objetivo da formação geral somente poderia ser atingido se algumas

condições coexistissem no contexto histórico e, também, na organização da universidade:

- Razão livre de submissão às técnicas políticas;
- Organização autárquica da universidade (livre de elementos externos, como a religião e a política);
- Cultura fundamentada na liberdade e na sociedade livre de dominação;
- Desenvolvimento científico desvinculado de objetivos econômicos e políticos imediatos;
- Articulação entre formação, personalidade e cultura;
- Desenvolvimento da capacidade crítica de julgamento à luz da razão, prometida pelo esclarecimento e pela civilização ocidental.

A formação geral humanística, almejada pela universidade moderna, encontrou diversos obstáculos na sociedade industrial, tendo em vista que esta reduziu a razão a técnicas políticas (MARCUSE, 1973), transformou a cultura em um elemento de manutenção da dominação e, também, da violência (Freud, 1973), vinculou o desenvolvimento científico aos interesses econômicos e políticos (WEBER, 2013), desarticulou o tríptico formação, personalidade e cultura (WAIZBORT, 2015) e, finalmente, transformou em mito o esclarecimento que potencializaria a libertação da humanidade

(HORKHEIMER E ADORNO, 1985). Ainda, segundo afirmam Baran e Sweezy (1978), a formação humanística racional e rigorosa passou a ser privilégio de uma minoria:

[...] Na melhor das hipóteses, uma pequena minoria de estudantes universitários recebe o que se pode considerar como educação humanística realmente racional e rigorosa, havendo “muitos indícios de que as faculdades raramente conseguem promover modificações importantes nas atitudes ou valores e que o principal efeito dos quatro anos de universidade é tornar os alunos mais parecidos uns com os outros”. (BARAN e SWEEZY, 1978 p. 327)

De outra parte, Weber (2013) assinala que o êxito do modelo norte-americano de universidade (baseado na especialização) contaminou o meio universitário alemão que, a partir do início do século XX passa a buscar a implementação do mesmo modelo. Isso, mais do que fundamentar seu objetivo na produção do profissional especialista, também precarizou o trabalho do professor, transformando-o em um profissional da universidade, muitas vezes em situação de precariedade semelhante a qualquer sujeito proletário (WEBER, 2013). O professor perdeu parte significativa da sua autonomia, inclusive no processo de formulação do conteúdo programático apresentado na sua disciplina, sendo que este passou a ser prescrito pelas instâncias oficiais controladoras da disciplina, ficando o

professor, definido como *assistant*, preso a ele (WEBER, 2013). Já para Marx, o pesquisador foi reduzido a “*espadaachim mercenário*”. Assim, segundo este autor, “*Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética*” (MARX, 1975, p. 11).

A guinada do modelo de universidade para a de formação de profissionais especialistas impactou diretamente a concepção de formação, e a liberdade autárquica deixou de ser um pilar de sua sustentação, tendo em vista que a sociedade industrial (na sua consolidação) passou a influir no processo de definição dos rumos a serem seguidos pela universidade. Como já destacado, o ritmo acelerado de produção de profissionais especialistas levou à produção de um excedente deles, o que passou a regular o próprio ritmo de produção desses especialistas, introduzindo, assim, um mecanismo de controle externo à universidade. Tal mecanismo implodiu o caráter autárquico que a universidade deveria ter. Além da função imposta de “produção de profissionais especialistas”, outros fenômenos, destacados por Adorno, influenciaram diretamente no processo de desenvolvimento científico (resultando também na decaída da Universidade).

É necessário reafirmar que o modelo de desvalorização da formação da personalidade e de deformação (WAIZBORT, 2015) encontrou resistência e, também, elementos concretos de crítica, demonstrando, assim, que, mesmo na universidade desarticulada pelo modelo de IES, a crítica sobrevive, ainda que paralisada ou adormecida, conforme já destacava Marcuse (1973) em relação à oposição presente na sociedade industrial avançada. Entretanto, Adorno (1986) afirma que uma falsa identidade (ideologia de integração), gerada pela expansão da técnica, limita o processo de compreensão do mundo e reafirma as relações de produção, reduzindo cada vez mais a possibilidade de desenvolvimento de crítica e de resistência (que ainda assim sobrevivem as duras penas). Neste cenário, Adorno (1986) afirma que:

[...] A falsa identidade entre a organização do mundo e os seus habitantes mediante a total expansão da técnica acaba levando à reafirmação das relações de produção, cujos beneficiários entretantes se procura de modo quase tão frustrante quanto os proletários se tornaram invisíveis. A automatização do sistema diante de tudo, também dos que mandam, alcançou um valor limite (ADORNO, 1986, pg.74).

Para Marcuse (1999), a sociedade não concede ao indivíduo liberdade para eliminar as restrições a sua ação racional, e, se a crítica necessita ser impulsionada, supõe-se que a universidade poderia ser um

ambiente gerador dessa liberdade, proporcionando, assim, possibilidades de ação racional aos seus discentes. Por mais que a resistência ainda esteja presente, conforme, também, destaca Adorno (2009), ao afirmar que *“se não se exercesse espontaneamente uma resistência contra a fachada, sem levar em consideração as próprias dependências, o pensamento e a atividade não seriam senão cópias turvas”* (ADORNO, 2009, p.41), ainda são escassos os elementos críticos necessários para o processo de formação se concretizar, tendo em vista que o ambiente no qual os alunos estão inseridos (o Ensino Superior) proporciona raras situações reais de oportunidades de experiências (BENJAMIN,1989), incluindo as experiências intelectuais (ADORNO, 1995).

O esclarecimento deveria proporcionar um processo histórico de constituição do ser humano como sujeito, de formação e de autonomia. Mas não é isso que acontece: em sua dialética, o esclarecimento aprisionou as pessoas em um novo mito ao reduzir toda forma de conhecimento à ciência (HORKHEIMER E ADORNO, 1985). E a universidade, que assume um papel de se constituir em ambiente científico e de esclarecimento, também se associou à dominação.

Se, conforme Freud (1973), a repressão é marca do processo civilizatório, o que causa sofrimento e impede felicidade, a passagem

pela universidade se torna um período de sofrimento constante, visto que a adaptação é fundamental para a sobrevivência nesse ambiente, o que significa repressão ao que poderia levar os indivíduos à formulação de alternativas para suas vidas e para a sociedade. A racionalidade prometida pelo esclarecimento se transformou em racionalidade da dominação, o que impede a efetivação de suas promessas (liberdade, igualdade e dignidade humana). A racionalidade tornada tecnológica (elemento também presente no ambiente universitário) é capturada por um processo político hostil e dominador, tornando-se a racionalidade da dimensão política.

[...] No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política. (MARCUSE, 1973, p.19).

Além disso, o ensino foi transformado em mercadoria e assumiu um formato regido pelo princípio da necessidade, o qual a valorização da troca de equivalentes reduz de maneira significativa as possibilidades de o ambiente universitário se voltar para o

esclarecimento e para a formação e a autonomia dos estudantes. Considerando a situação brasileira, Florestan Fernandes (1989) assinalou alguns elementos que dificultam o desenvolvimento do debate sobre o ensino de qualidade. Entre eles, o capitalismo dependente que se instalou no país e suas consequências para a educação, o que transformou o professor em um trabalhador intelectual (que atua em precárias condições). Isso obriga pensar a educação em um mundo de mudanças, embora o modelo econômico não tenha sofrido alterações estruturais.

A democratização da sociedade deveria passar pela educação. Esta tem um papel crucial no desenvolvimento da sociedade, na luta pela democracia e pelo fim da opressão. O ambiente universitário poderia ser de socialização e de reflexão, além de instrução. Entretanto, no modelo de IES essa dimensão é menosprezada; o que se assiste é a transformação da educação em produto mercadológico com a geração de lucros e *status quo* para seus acionistas e mantenedores. Todavia, vale lembrar que as políticas educacionais que levaram a essa realidade ocorreram em diversos locais ao mesmo tempo, não se restringindo à realidade brasileira (KRAWCZYK, CAMPOS E HADDAD, 2000).

Considerações Finais

O cenário apresentado, demonstra que o processo que levou a transformação da Universidade em Instituições de Ensino Superior também reduziu o potencial formativo e crítico da educação superior. Sua mercantilização reduziu o papel da IES a produtora de diplomação em massa, criando, assim, enormes obstáculos para a geração de um ambiente que possibilite o desenvolvimento crítico humanístico dos seus alunos. Entretanto, é importante destacar que a resistência - que pode ser compreendida como uma representação crítica da sociedade industrial capitalista, embora esta crítica não necessariamente produza alternativas de sua superação - ainda está presente, isso porque a contradição também está presente. Se a emancipação - que levaria à experiência e ao mesmo tempo seria produto dela - é combatida pela consciência burguesa, em contrapartida a autorreflexão e a crítica ainda podem levar (pois ainda não foram completamente eliminadas) às condições nas quais a emancipação e a democracia se constituam em necessidade para todos os indivíduos.

Seja como for, o modelo de IES ainda não conseguiu reduzir totalmente a educação à obtenção de diplomas, sendo possível destacar que mesmo nesse ambiente hostil os indivíduos continuam lutando para

que a vida se realize em sua plenitude, mesmo que essa realização esteja distante no atual momento histórico. A contradição, presente nesta sociedade, ainda alimenta a esperança de mudanças que levem a *Grande Recusa* (MARCUSE). Este autor citando Walter Benjamin no final da sua obra *A Ideologia da Sociedade Industrial*, escreveu “*somente em nome dos desesperançados nos é dada esperança*” (MARCUSE, 1973).

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Capitalismo tardio ou sociedade industrial*. In: COHN, Gabriel (Org.) Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Dialética Negativa*; tradução Marco Antonio Casanova; revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva – Rio de Janeiro: Zahar, 2009

BARAN, Paul A. & SWEEZY, Paul M. *Capitalismo Monopolista: ensaio sobre a ordem econômica e social americana*. Rio de Janeiro. Zahar editores, 1978.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas, vol. III), 1989.

FERNANDES, Florestan. 1989. Conjunto de artigos e crônicas sobre educação.

In:_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, p. 7-81.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FREUD, Sigmund. *El malestar em la cultura y otros ensaios*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.. 1985. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio (orgs.) 2000. *O*

cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI.

Reformas em

Debate. Campinas, SP: Autores Associados.

LESSARD, C. *A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. 1973. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARX, Karl. *O capital, volume 1: Crítica da economia política: Livro primeiro: O processo de produção do capital*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

WAIZBORT, Leopoldo. 2015. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. *Tempo Social*, Brasil, v. 27, n. 2, p. 45-74, dec. 2015. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/108176>>. Acesso em: 16 Julho de 2018.

WEBER, Max. *Ciência como Vocação. Essencial Sociologia /* organização e introdução de André Botelho. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics - Companhia das Letras, 2013.

Família e escola nas dinâmicas relacionais da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD).

Everson Araujo NAUROSKI¹

Paula Mitsuyo Yamasaki SAKAGUTI²

Resumo

O objetivo desse estudo é apresentar uma reflexão sobre a pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD) e alguns aspectos que envolvem esses indivíduos no ambiente familiar e escolar. Ao longo do texto será analisado algumas das dificuldades mais comuns que se apresentam nas famílias e nas escolas, com destaque para a persistência dos mitos sociais em torno do fenômeno da superdotação e dos

¹ Graduação em filosofia, sociologia e pedagogia. Doutorado e pós-doutorado em sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Docente, pesquisador e coordenador do curso de Sociologia do centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: eversonnauroski@gmail.com.

² Graduação em pedagogia, especialização em educação especial, mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é docente e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Especial do Centro Universitario Internacional Uninter. E-mail: paula.s@uninter.com.

obstáculos que esses mitos representam para a realização de práticas efetivas de inclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação especial. Superdotação. Mitos sociais.

O processo de socialização que se desenvolve inicialmente no ambiente familiar é marcado por uma conjuntura desafiadora. Sobre o quanto pode ser difícil e problemático o desenvolvimento humano, o psiquiatra e neuropediatra, Donald Winnicott (2005) chamava a atenção para duas possibilidades. Tudo que deveria acontecer no desenvolvimento de uma criança, mas não acontece, ou ainda, o que deveria ocorrer, mas não ocorre, pelo menos não do modo mais adequado ao seu desenvolvimento.

No primeiro caso, existe um amplo espectro de possibilidades, desde situações abusivas e formas diversas de negligências. Todas com potencial danoso ao desenvolvimento, inclusive com sequelas que podem se estender ao longo da vida dos indivíduos, se manifestando em condutas socialmente indesejáveis. É possível, que em algumas situações, o próprio fenômeno da superdotação seja visto como um problema, marcado por vivências negativas. Como veremos ao longo do texto, não é incomum que crianças com altas habilidades sejam

negligenciadas, ou mesmo sofram preconceito e discriminação, as vezes por parte da própria escola e professores. Ainda falta muito para que as políticas de inclusão sejam efetivas e universais.

A outra possibilidade assinalada por Winnicott, é que o deveria acontecer e não acontece. Nessa categoria, também bastante ampla, figuram todas as situações que dizem respeito a necessidade de acolhimento, amor e cuidado, condições que deveriam estar presentes nas diferentes fases do desenvolvimento humano, mas que por fatores diversos, não acontecem. Quantas crianças, e mesmo, as que possuem algum tipo de deficiência, que precisariam contar com pais ou cuidadores atentos, relações afetivas positivas e estáveis, acesso a abrigo e alimento, receber estímulos e recursos ao seu desenvolvimento não podem contar com esses elementos. Seja como for, os dois caminhos trazem riscos e podem comprometer o desenvolvimento de jovens e crianças, principalmente das que possuem alguma deficiência. Precisamos lembrar, que não são raros os casos em que crianças com altas habilidades são vistas sob o olhar da negatividade, por serem diferentes, com perfil destoante do comportamento usual, tidas como “estranhas”, “esquisitas” ou simplesmente rotuladas de “problemáticas”.

A reflexão apresentada nesse texto, se propõe a analisar o fenômeno da superdotação e dos mitos que o envolvem. Como veremos, a compreensão social e pedagógica desse fenômeno é fundamental para que as famílias possam ser auxiliadas em seu trabalho de educação e acompanhamento, bem como da escola em lidar com alunos com altas habilidades visando garantir que seu desenvolvimento cognitivo e emocional possa transcender da melhor maneira possível.

É reconhecido que ambiente familiar é o primeiro espaço inclusivo de quaisquer crianças, e não difere na criança com Altas Habilidades/Superdotação. Assim como esta criança, que faz parte do público-alvo da Educação Especial, a família também vivencia o impacto da descoberta da superdotação durante o percurso do desenvolvimento pelo qual são reconhecidas as diferenças apresentadas pelo filho. Outrossim, May (2000) destaca que as crianças com necessidades educacionais especiais são, de modo geral, significativamente diferentes da norma. Tal situação não é diferente com a família da criança superdotada.

Pais e familiares vão percebendo, desde tenra idade as diferentes peculiaridades em seus filhos com relação às outras crianças, temendo que a educação que recebem não esteja de acordo com as suas necessidades (ALONSO, 2006). Muitas vezes, os pais vivenciam o

drama de verem seus filhos sem o devido atendimento especializado, somado a uma sensação de impotência por não proverem o suficiente.

As concepções parentais sobre o papel que exercem como pais e mães de crianças superdotadas e o modo como interpretam a manifestação dos comportamentos desta condição de ser poderão repercutir no atendimento adequado às demandas específicas de seus filhos. Desta feita, para Solow (2001), tais concepções podem afetar as interpretações parentais em relação às características e comportamentos manifestados pelos mesmos, bem como podem influenciá-los em suas reações. Neste processo, é de fundamental importância que os pais encontrem, na escola e na sociedade em geral, uma rede de apoio para beneficiar o potencial do filho.

Pais que possuem conhecimento e recebem algum tipo de apoio podem ter maiores condições de beneficiar o processo educacional de suas crianças. Este fator está atrelado ao sistema de valores, rede de crenças dos pais como também à necessidade do conhecimento da área para a desmitificação do pensamento a respeito dos comportamentos apresentados pelas crianças e jovens especiais. Sobre isto, Solow (2001) destaca que pais com maior conhecimento sobre as características sociais e emocionais da superdotação, apresentam respostas mais

adequadas aos comportamentos apresentados pelos filhos superdotados.

Cabe aos professores da Educação Especial e especialistas da área de superdotação informar e orientar sobre o reconhecimento, a identificação e o atendimento às necessidades específicas da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD), contribuindo para a realização plena de suas diversas necessidades.

Constata-se que os indicadores de AH/SD nas pessoas que apresentam este comportamento são claros e podem ser facilmente identificados por profissionais preparados para isso, mas existem fatores que impedem o seu reconhecimento e atendimento na sala de aula ou em outros ambientes sociais ou laborais. Um desses fatores é o desconhecimento e a falta de valorização (ou a supervalorização) das características e comportamentos destas pessoas, o que implica a negação de suas necessidades enquanto sujeitos aprendentes, que juntamente com os mitos populares existentes numa sociedade que procura a “normalidade” e a regra, geram preconceitos que se refletem em todo o ambiente no qual a PAH/SD vive (PÉREZ, 2008, p. 1-2).

Nas palavras de Vieira (2005), identificar é promover a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Esta identificação está relacionada à definição de Altas

Habilidades/Superdotação (ALENCAR; FLEITH, 2001). Embora este grupo frequente o ensino comum, desde o início de sua escolarização, não se pode afirmar que esteja recebendo o atendimento educacional especializado. Mesmo com a definição de Altas Habilidades/Superdotação que vem se ampliando significativamente nas políticas educacionais e com o atendimento previsto por lei, observa-se resistência por parte de muitos professores à inclusão deste alunado na sala de aula comum.

Uma das controvérsias e mal-entendidos que pode interferir sobre os pais e à própria criança superdotada, refere-se aos mitos presentes na cultura escolar e social que interferem no reconhecimento e na identificação desta criança da Educação Especial. Observa-se que há, na cultura escolar, uma forte incidência de mitos em relação aos alunos superdotados.

Os mitos são construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, do não-conhecido, na tentativa de determinar o indeterminável e para encobrir a angústia do desconhecimento, graças a essa representação imaginária (FERNÁNDEZ, 1994, p. 22).

Fernández (1994) considera que há mitos que são representações construídas por determinadas culturas e outros que são construídos por um grupo familiar, no transcorrer de uma geração. Desta forma, em cada família será conhecido um mito ou vários mitos do que é a superdotação, o que é ser superdotado; e essas ideias podem ser similares, ou não, às que são transmitidas pela cultura.

Especialistas da área de superdotação (Alencar; Fleith, 2001; Guenther, 2006; Pérez, 2003; Rech; Freitas, 2006) salientam que, apesar dos avanços nas pesquisas, a problemática dos mitos e ideias preconceituosas e equivocadas presentes em nosso meio constituem uma das barreiras no reconhecimento, na identificação, na valorização do sujeito e de seu devido atendimento educacional especializado. Para reverter a supremacia dos mitos presentes em nossa cultura é preciso trabalhar em sua desconstrução a partir do conhecimento e saberes científicos (FERNÁNDEZ, 1994).

Pérez enfatiza (2008) que alunos com Altas Habilidades/Superdotação sempre estiveram presentes nos bancos escolares; muitos até passaram despercebidos pelos professores no interior da sala de aula, dentro de suas próprias famílias e, inclusive, para eles próprios.

Sabe-se da necessidade de se valorizar a diversidade, não só no espaço da sala de aula, mas em todo o ambiente escolar. Guenther (2006) questiona as razões pelas quais todos os alunos devem absorver o mesmo conteúdo, da mesma forma, ao mesmo tempo e nas mesmas disciplinas.

No trabalho verdadeiramente pedagógico, cada aprendiz seria ajudado a partir do ponto em que está e caminhar da maneira que melhor responda às suas características, em direção a algo útil ao seu próprio crescimento e aperfeiçoamento pessoal (GUENTHER, 2006, p.40-41).

Cabe ressaltar que, na concepção de Pérez (2004, p. 8-9), a inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação acontecerá quando for superada, dentre outros aspectos, a concepção de inclusão que considera apenas o acesso do aluno à Educação, a falta de valorização de diferentes áreas de superdotação e a excessiva valorização das habilidades linguísticas e lógico-matemáticas no sistema escolar. Além destas barreiras, há outros que também dificultam esta inclusão: a representação social da pessoa superdotada alicerçada nas crenças e mitos, o desconhecimento das características comuns das pessoas superdotadas, negando-lhes atendimento

adequado, bem como a precariedade de serviços públicos a este segmento da população.

A organização do trabalho pedagógico, desde a Educação Infantil, deve partir dos processos capazes de oportunizar práticas pedagógicas diferenciadas que contribuam com o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional. Para tanto, é necessário que professores da Educação Especial, professores da sala de aula comum, gestores e toda equipe escolar criem um espaço para discussão de sua prática e tomada de decisão para reverter o atual quadro da educação. Algumas escolas ainda são marcadas pela disciplinariedade que privilegia o pensamento analítico, lógico-matemático e a racionalidade, com características excludentes e discriminatórias (GERMANI; STOBÄUS, 2006).

Assim sendo, Novaes (2008) vem abordar caminhos para o desafiante papel da escola no mundo contemporâneo:

No que diz respeito às escolas, a pressão social para serem mais abertas e flexíveis nos tempos e espaços levaria a ter de repensar suas metas, objetivos, e propostas pedagógicas promovendo uma convivência criativa entre todos os seus membros, uma produção escolar divergente, sabendo aproveitar os recursos e oportunidades do contexto e comunitários no domínio do conhecimento e da informação, explorando, nas experiências, novos cenários e integrando as áreas do saber. Lembraria que “uma boa cabeça aliada a um bom coração é a aliança ideal” o

que leva a valorizar a verdade de cada um aproveitando situações de comunicação espontânea, capacidade de resolver problemas, a intuição e a percepção criativa (NOVAES, 2008, p. 84).

No contexto escolar, pelo próprio desconhecimento das características deste aluno superdotado, o professor pode sentir-se ameaçado, inseguro ou com sentimento de impotência por não conseguir responder adequadamente e compreender o domínio que o aluno apresenta em determinado assunto de sua especialidade. Por outro lado, pode até confundir-se e relacioná-lo com crianças que apresentam distúrbios de conduta, patologias ou dificuldades de aprendizagem (PÉREZ, 2008a).

Sobre a questão da identificação, Renzulli (1986) aponta que as pesquisas na área indicam que muitas pessoas, mesmo tendo um desempenho incomum, não teriam sido reconhecidas somente pelos escores de testes de Q.I., pois os mesmos não privilegiam o pensamento divergente, a imaginação e a originalidade, geralmente comum nas pessoas criativas.

Como a criança do perfil produtivo-criativo usa mais os processos de pensamento divergente, relacionado à criatividade, Pérez (2008a, p.71) explica que “[...] isto dificulta sua adaptação ao ritmo da

sala de aula e a ambientes laborais muito rígidos, nos quais geralmente se privilegiam as respostas do tipo convergente”. A autora aponta que estas crianças também fazem uso do pensamento convergente que as capacita a solucionar um problema usando o pensamento lógico. No entanto, destaca que a busca de soluções não se reduz às respostas esperadas, mas à melhor de todas as respostas possíveis.

Muitas pessoas como estas, que poderão vir a ser (ou são) grandes produtores de conhecimento, continuam sendo excluídas das e nas escolas ou sendo consideradas tolas, fracassadas, incapazes, lentas e medíocres, como foram Einstein, Newton, Rodin, Tolstoi, Jung, Mendel, Pasteur, Gauguin e tantos outros. Essas crianças e adolescentes que não tinham o ‘*rendimento acadêmico*’ esperado foram os grandes criadores de muitas das ideias que a própria escola ensina, discute e desenvolve (PÉREZ, 2008a, p.74).

Assim sendo, pode ser que algumas ideias equivocadas e imagens estereotipadas tenham sido internalizadas pelos professores e pelos próprios pais, como por exemplo, os mitos sobre a genialidade; a autossuficiência que dispensaria apoio de serviços especializados; o bom rendimento acadêmico comum em todos os superdotados, além de serem considerados antissociais e vulneráveis pelas suas emoções. Muitos professores também não concebem que um aluno identificado

como superdotado ou mesmo que aquele que frequenta um programa da Sala de Recursos Multifuncional possa ter um sub-desempenho.

Muitos são os fatores a que se podem atribuir este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola como as características do currículo e métodos utilizados (especialmente excessiva repetição de conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras, ritmo mais lento da classe) são alguns fatores responsáveis. Situação familiar insatisfatória, indiferença e rejeição por parte dos pais, além de baixas expectativas por parte do professor e pressões exercidas pelo grupo de colegas, são outros fatores que podem se relacionar ao baixo rendimento (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 94).

Neste sentido, Solow (2001) sinaliza que a cultura escolar é uma das vertentes que podem influenciar os pais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A inclusão escolar deste estudante é um aspecto complexo; pois, ainda que professores e alunos atribuam sua devida importância, efetivamente apresentam dificuldades em vivenciá-la (PEREIRA, 2008).

Esta dificuldade que muitos professores enfrentam devido à falta de conhecimento sobre práticas pedagógicas estimuladoras, de organização de ambientes enriquecedores para todos os alunos,

inclusive aos alunos superdotados, apresenta-se como uma das fronteiras a serem ultrapassadas para que a inclusão escolar aconteça. Vieira (2005) destaca que a dificuldade de reconhecer e trabalhar com a diversidade de alunos justifica-se por um posicionamento binário das propostas pedagógicas que são feitas para a deficiência e infradotação, sendo que não são utilizáveis para as Altas Habilidades/Superdotação.

Apesar dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação estarem matriculados e frequentarem o ensino comum, muitas vezes, não têm suas necessidades atendidas e o contexto de ensino-aprendizagem torna-se mecânico e rotineiro, sem nenhum atrativo, contribuindo muitas vezes para o fracasso, a desmotivação e a evasão escolar (VIEIRA, 2005).

Entende-se que a atuação colaborativa entre o professor da Educação Especial que atua na Sala de Recursos, o professor da sala de aula comum e a família é de grande importância na trajetória do desenvolvimento do potencial do aluno superdotado.

Pois, conforme a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do Ministério da Educação:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Não basta intervir apenas no aluno, é necessário trabalhar com outros contextos de aprendizagem da criança que interferem no processo, dentre eles a família. A criança é vista como um todo nos seus diferentes contextos, nenhum programa de intervenção poderia obter sucesso se for focada apenas no aluno, havendo a necessidade de explorar diferentes formas de intervenção nos contextos de vida da aprendizagem da criança na escola e na família (GOMES; MACHADO, 2006, p. 213).

Considera-se que o papel do professor no processo da educação inclusiva é fundamental porque é por meio da reflexão sobre seus relatos de experiências em sala de aula que a escola pode repensar sua organização pedagógica com vistas ao atendimento à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber, o fenômeno que envolve a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD), principalmente no período escolar inicial, se mostra complexo em razão dos diferentes fatores associados a sua manifestação. As primeiras dificuldades tendem a se manifestar no ambiente familiar nos processos de socialização primária. Ainda é recorrente o desconhecimento de muitas famílias em relação a como lidar com um filho com altas habilidades. Esse desconhecimento, quando acompanhado de uma conjuntura de carências e limitações de ordem social, cultura e econômica tende a ser agravado, gerando danos e sofrimento no processo de desenvolvimento da criança.

Não raro, pode acontecer que um indivíduo com superdotação tenha um diagnóstico equivocado. Muitos são tidos como autistas, por seu comportamento muitas vezes tímido e introvertido. Esse desconhecimento e despreparo, não é exclusivo das famílias. Existem relatos de casos de crianças com superdotação, que durante anos foram tratadas como autistas, fazendo com seu desenvolvimento fosse

prejudicado pela inadequação das metodologias e protocolos de atendimento.

Mesmo nas escolas, que a rigor, deveriam ter mais informações e preparo para identificar e lidar com a superdotação, também se verifica situações de erros e desinformações. Conforme analisado, os mitos que envolvem a cultura escolar em relação a superdotação ainda são muito presentes e atrapalham o correto encaminhamento do trabalho escolar. Esperar que alunos com superdotação, sejam ao mesmo tempo geniais, dinâmicos, criativos, líderes, pessoas extraordinárias em diferentes áreas e com múltiplas habilidades é no mínimo extravagante e resultado de preconceitos e desinformação. Conforme ponderado ao longo desse texto, a superdotação tende a ser muito focada e direcionada para uma ou outra área com foco restrito de algumas habilidades correspondentes. Um indivíduo que se destaque no raciocínio lógico-matemático e que tenha uma memória prodigiosa, poderá ter grande dificuldade no campo da sociabilidade e das relações subjetivas tendo dificuldade ser aceito e integrado nos grupos sociais.

O sentido das políticas e práticas de inclusão nas escolas precisa ter em mira, o quanto a persistência desses mitos representam obstáculos ao bom trabalho pedagógico e desenvolvimento das crianças com altas habilidades. O posicionamento de autores como (GERMANI;

STOBÄUS, 2006) chama a atenção para os processos de inclusão escolar, no sentido de preparar professores e colegas de turma sobre a correta compreensão desse fenômeno, e desenvolver formas adequadas de trabalho e interação. Tais cuidados e medidas visão garantir que as práticas inclusivas no ambiente escolar, cumpram seu papel de acolhimento, apoio, estímulo e respeito a identidade e características que acompanham as crianças com altas habilidades.

O trabalho dos professores que recebam formação especializada para atuar na educação especial dentro das escolas, representa o ideal de um projeto de educação que possa aproveitar todo o potencial dessas crianças e jovens maravilhosos, contribuindo para que suas notáveis características e habilidades possam se converter em mola propulsora ao seu desenvolvimento e não em causa de exclusão e sofrimento. No limite, o bom trabalho desenvolvido[do nas escolas irá auxiliar positivamente as famílias que tenham maiores dificuldades em lidar com seus filhos com superdotação. Essa conjugação de esforços entre escola e família, irá contribuir para que a sociedade como um todo possa se beneficiar com o potencial extraordinário dessas pessoas.

REFÊRENCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALONSO, J.A. **Adaptación escolar y social**. In: Revista IDEAcción, n. 25, 2006, Valladolid, Espanha, p. 184-198.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 30/09/09.

GERMANI, L.M.B.; STOBÄUS, C.D. A intervenção centrada na família e na escola: prática de atendimento à criança com Altas Habilidades/Superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e**

Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006, p. 127-150.

GOMES, M. C.; MACHADO, D. **Programa Porta Aberta: enquadramento na realidade portuguesa.** Revista IDEAcción, n. 25, 2006, Valladolid, Espanha, p. 208-214.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento – Um programa para a Escola.** São Paulo: EPU, 2006.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos.** Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta.** 230 p.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008^a

RECH, A.J.D.; FREITAS, S.N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In: FREITAS, S.N. (Org.) **Educação e 122 Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.

Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Revista Educação, Porto Alegre-RS, n. 1 (52), p.76-131, jan./abr., ano XXVII, 2004.

SOLOW, R. Parents' conceptions of giftedness. Gifted Child Today. v. 24, p. 14-22, 2001.

VIEIRA, N. J. W. “Viagem a Mojave-Óki!” Uma alternativa na identificação das altas habilidades/superdotação na educação infantil. 2005. 228p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WINNICOTT, D. W., A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

Vivências de Formação de Professores na Área da Saúde: Desafios Docentes e Comunitários nos Debates sobre HIV/AIDS em Uberlândia/MG

Maria Isabel SILVA ¹

Bruno Bordin PELAZZA²

Resumo

Os campos de saberes da saúde, pedagogia, serviço social, estatística e a geografia médica são articulados para que estabeleçam suas análises holísticas das alterações de saúde, educação, socioeconômicas e

¹ Mestre em Fisiologia e Biofísica, Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG. E-mail: fisiomis@yahoo.com.br.

² Doutor em Ciências da Saúde Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: bordizim@hotmail.com.

ambientais em meio aos avanços tecnológicos. Essa rede de estudos e pesquisas possibilita estabelecer estratégias e planos de ações para redução e/ou controle de, por exemplo, diabetes *mellitus* e doenças/infecções sexualmente transmissíveis e AIDS. Dessa forma, este artigo teve como objetivo estudar a ocorrência de HIV/AIDS no município de Uberlândia, Minas Gerais, além de relatar as percepções e vivências do programa “Vida Mais Viva” do complexo de bairros periféricos da cidade. Sendo uma pesquisa qualitativa da questão da saúde para as pessoas que vivem com HIV/AIDS e as que compõem seu ciclo familiar e social encaminhadas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG, acolhidas em uma instituição localizada na região central da cidade. Após acolhimento e cadastro, os mesmos compunham grupos recebidos por dois professores e oito alunos do curso de Enfermagem – habilitação Licenciatura de uma Faculdade particular do município, compondo o projeto “Vida Mais Viva” que teve suas atividades de fevereiro a junho de 2018, durante a disciplina Estágio em Projeto Educativo. Nos cinco meses de projeto, a equipe

acolheu e orientou cento e oitenta e três pessoas, sendo 121 soropositivas e as demais, familiares e companheiros, tendo como público assíduo das sessões de filmes, os homens, na faixa etária de 23 a 65 anos e das palestras e oficinas de arte eram mais frequentadas por mulheres de 35 a 60 anos. Iniciativas como essas do projeto “Vida Mais Viva”, para o professor contribui para a formação continuada e para os educandos, um laboratório de educação para saúde reflete uma formação social e humanizada, com atenção às questões legais, políticas e movimentos sociais completando sua prática com a leitura da realidade.

Palavras-chave: Educação em saúde; Enfermagem; Formação Docente; Educação Superior.

Abstract

Health, unlike the biomedical and curative model, can not be conceptualized only as physical well-being and this understanding helps in a new reflection in the area. In order to promote health, in addition to the necessary care to reduce human pain, it is necessary to intervene in the context reducing social vulnerabilities in order to change the reality, generating a healthy territory and, consequently, reducing the rates of illness. This article intends to present, at first, a discussion of the relationship between crime as a social determinant for health, as well as to report the experiences of the "Viva Mais" program in the São Jorge I, II and III, Parque das Seringueiras and Glory of the city of Uberlândia, Minas Gerais. In a local institution, an interdisciplinary team would train and register the residents according to income and number of family members, being invited to participate every two weeks in film sessions, lectures, support group and arts. In the results of attendance and attendance to the groups as well as in the analysis of discourse and behavior, the public served surpassed the

expectations proposed, debating issues such as violence, domestic violence and its relationship with health. In this sense, we note the relevance of further studies and intervention proposals in order to establish strategies for education and health promotion with intersectoral perspectives, training professionals, multipliers and educators who seek, in addition to humanized care, the reduction of harmful consequences crime and violence as a reflection on the health of residents and / or workers in these communities.

Keywords: Health Education; Nursing; Faculty; Education, Higher.

Introdução

Atualmente, áreas como as Ciências Humanas e Sociais realizam intersecção com a Saúde a fim de propor soluções mais efetivas para situações cotidianas. Dessas interlocuções é possível, por exemplo, propor respostas para distribuição regional das doenças,

análise de abordagens diversas sobre as condições, necessidades e acesso a serviços de saúde (PIGNATTI, 2004; VAZ, 2010; BISPO, 2014).

Esses estudos permitem alcançar visões integrais que podem ser agrupadas e analisadas num conjunto de variáveis, como perfis socioeconômicos e administrativos, imprescindíveis para os estudos de saúde pública.

Nesse sentido, os campos de saberes da saúde, pedagogia, serviço social, estatística e a geografia médica são articulados para que estabeleçam suas análises holísticas das alterações de saúde, educação, socioeconômicas e ambientais em meio aos avanços tecnológicos (PIGNATTI, 2004; VAZ, 2010; BISPO, 2014).

Dessa forma, esse tecido de conhecimentos possibilita estabelecer estratégias e planos de ações para redução e/ou controle de, por exemplo, diabetes *mellitus*, hipertensão arterial *sistêmica*, doenças/infecções sexualmente transmissíveis e AIDS (SILVA et al, 2015).

Sobretudo, pesquisas como essas se fazem cada vez mais necessárias, sob o enfoque regional no qual levanta características peculiares de um dado local e/ou população e dessa maneira, as mesmas podem ser capazes de produzirem contextos socialmente mais justos e favorecer acesso à saúde nas diversas esferas de atenção.

A exemplo disso, muitos projetos têm mudado a realidade social e as demandas da saúde como determinante social. Dos vários que ocorrem por todo país, o projeto “Boas Mãos” da região metropolitana de Campinas/SP se faz um bom exemplo por ter desenvolvido suas atividades em várias cidades e eixos da saúde coletiva, por oito anos (2006 – 2014).

Composto de equipes interdisciplinares da saúde compostas por médicos, dentistas, psicólogos, enfermeiros, fisioterapeutas e professores de educação física planejavam e executavam grupos de palestras e atendimento semanal em avaliação e encaminhamento médico, controle de pressão arterial e glicemia, atividades físicas

assistidas (caminhadas), sessões de acupuntura e massoterapia (SILVA & RODRIGUES, 2008).

Ao contrário da perspectiva médico curativa do projeto Boas Mãos, outras vivências em promoção e educação para saúde tem características preventivas, desenvolvendo outras metodologias como cinema comentado para debater violência doméstica, saúde da mulher e planejamento familiar (SOUZA et al, 2016)

Contudo, para além da atuação profissional, faz-se importante destacar a educação para saúde como elo de ligação para que tais projetos sejam inspirados e executados.

Nisso, a educação para saúde pode se dar por meio de formação de multiplicadores locais, informações à população por meio de palestras, cursos e workshops e sobretudo, na formação docente, ou seja, na contribuição para os profissionais da saúde que trilham os caminhos da licenciatura (CASTRO, et al, 2014; MORAES et al, 2015; SILVA et al, 2018).

Sendo assim, partindo da importância das pesquisas supracitadas, este artigo teve como objetivo estudar a ocorrência de HIV/AIDS no município de Uberlândia, Minas Gerais, além de relatar as percepções e vivências do programa “Vida Mais Viva” do complexo de bairros periféricos da cidade.

SIDA ou HIV – breve história do vírus e da doença

Em meados de 1981, um elevado número de moradores do sexo masculino das cidades americanas de São Francisco e Nova York apresentou um quadro clínico semelhante comprometimento do sistema imunológico através de pneumonia por *Pneumocystis carinii* e manifestações sarcoma de Kaposi. Tratava-se das características de uma nova doença infecciosa e transmissível (BRITO *et al*, 2000; CARLETO *et al*,2010).

Em 1986, os vírus HIV-1 e HIV-2 foram identificados como agentes etiológicos virais com características semelhantes, o causador da nova doença, a síndrome da imunodeficiência adquirida, a AIDS.

Reconhecendo esta variabilidade genômica, além da etiologia, foi importante entender as fases da doença bem com as infecções simultâneas (chamadas de infecções) as quais podiam tanto mascarar o quadro de HIV como adiantar seu processo patológico já que apresentavam influência no tratamento (BRASIL, 2008).

Nos dias atuais, a doença continua a aumentar sua incidência, apesar dos tratamentos medicamentosos e outros tipos de terapias que influenciam diretamente na qualidade de vida da pessoa que vive com HIV.

No Brasil, os boletins epidemiológicos divulgados desde os primeiros casos, registraram no período de 2000 a 2012, um total de 446.318 casos da doença no país, destacando números mais alarmantes nos anos de 2008, 2009 e 2011 (UNAIDS, 2017).

Nesse período notou-se que o número de casos no sexo masculino foi maior do que no feminino. Em 2011, ano em que se se obteve a maior notificação de casos no Brasil, foram registrados 24.379 casos no sexo masculino, enquanto que as mulheres tiveram seu maior número

registrado no ano de 2008, quantificando total de 15.329 casos (UNAIDS, 2017).

Ainda segundo o mesmo relatório, o sexo masculino apresenta o maior número de casos na faixa etária de 30 a 34 anos, tendo apresentado alternância para a de 35 a 39 anos, nos anos de 2003 a 2006. Ainda que em menor número, nas mulheres o quadro se repete, registrando mais notificações na faixa etária de 30 a 34 anos.

Diferentemente do início da epidemia, quando era chamada de câncer-gay por ter a transmissão do vírus mais frequente por meio de relações homossexuais masculinas, notou-se uma heterossexualização da Aids no Brasil haja vista que apenas no ano de 2012, 96,6% das mulheres e 52,7% dos homens, com 13 anos ou mais, foram expostos ao HIV por via heterossexual (UNAIDS, 2017).

O Brasil é um país de contradições também quando o assunto é HIV/AIDS. Ainda que, desde 1996, o Sistema Único de Saúde (SUS) seja considerado modelo e ofereça de forma universal e gratuita as modalidades assistenciais e a medicação retroviral, os números de casos

crescentes alarmam as redes de saúde e exigem constantes revisões no planejamento e execução tanto da prevenção quanto no tratamento da doença (DOURADO, 2006).

HIV e os desafios na Saúde Pública: um vírus e doença que ultrapassa barreiras

As DSTs/AIDS podem ser estudadas a partir de suas disseminações relacionadas a explosões demográficas, migrações, precariedade ambiental (as quais comprometem as condições ideais de higiene), pauperização, uso de drogas injetáveis, transfusões sanguíneas, liberdade dos costumes sexuais, dentre outros fatores de propagação (BRAGA *et al*, 2015; PELLINI, 2015).

Dessa forma, pesquisas que permitem tais interlocuções se fazem cada vez mais necessárias, sobretudo, sob o enfoque regional no qual há possibilidade do levantamento de características peculiares de um dado local e/ou população, sendo capazes de produzirem contextos

socialmente mais justos e favorecerem acesso à saúde nas diversas esferas de atenção.

Tomando o HIV/AIDS como exemplo de DST de consequências alarmantes para a saúde pública, o relatório do ano de 2013 da ONU apresentou os boletins epidemiológicos da doença destacando que apenas no ano de 2011, 34 milhões de pessoas apresentaram o vírus do HIV no mundo e desse total 2,5 milhões de pessoas apresentavam novas infecções.

Esses dados preocupantes destacam um dos fatores que contribuiu para a disseminação do vírus, as fronteiras. Essas regiões fronteiriças são áreas críticas capazes de concentrar grande número de pessoas, permitindo oportunidades de contato entre indivíduos de variada origem, criando novas redes sociais, econômicas e sexuais, nas quais ocorrem mudanças de comportamentos (LAUGHTON *et al*, 2014).

É importante que para além das áreas de fronteira, mesmo em países como o Brasil que tem um Programa de Saúde considerado

modelo, a prevenção não atinge seus alvos e os números continuam crescendo.

Segundo o Ministério da Saúde (2013), o Brasil notificou 39.185 casos de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) no ano de 2012. Este número vem mantendo-se estável nos últimos 5 anos, nos quais a taxa de detecção nacional foi de 20,2 casos, para cada 100.000 habitantes.

A maior taxa de detecção, no ano de 2012, foi observada na Região Sul, 30,9/100.000 habitantes, seguida pela Região Norte (21,0), Região Sudeste (20,1), Região Centro-Oeste (19,5), e Região Nordeste (14,8).

Por ser mais populosa, a região Sudeste concentra maior número de casos notificados de HIV/AIDS direcionando a atenção dos estudos para os estados de São Paulo e Minas Gerais.

Os dados de HIV/AIDS do Sudeste do Brasil: Porque Uberlândia se destaca em Minas Gerais?

Por ser mais populosa, a região Sudeste concentra maior número de casos notificados de HIV/AIDS direcionando a atenção dos estudos para os estados de São Paulo e Minas Gerais. Nesse último, Uberlândia se destaca pelo desenvolvimento dado às suas atividades econômicas e localização geográfica estratégica.

Considerado o segundo município mais populoso, Uberlândia conta com aproximadamente 662 362 habitantes, com tendência de crescimento ainda maior nos próximos anos por conta da instalação do entreposto da Zona Franca de Manaus, reforçando seu desenvolvimento econômico e localização geográfica estratégica. (IBGE, 2014; UBERLÂNDIA, 2015).

Com base nesses dados do município de Uberlândia, conjuntamente com a mudança espacial, as migrações, as condições de vida e o comportamento das pessoas HIV/AIDS (soropositivas ou doentes de AIDS) traçam um cenário como um celeiro de interesse para estudos do HIV/AIDS, suas relações geográficas, econômicas e sociais.

Embora Uberlândia possua Centro de Referência de atendimentos e estudos clínicos para HIV/AIDS não se tem notícia de pesquisas as quais considerem a articulação dos saberes da saúde com a área das ciências humanas e sociais de forma que, quantitativa e/ou qualitativamente, direcionasse reflexões e olhares dos gestores públicos às pessoas como potenciais humanos de saúde e promoção da mesma, ainda que, em princípio, sejam debatidas as doenças.

Assim, somados aos aspectos já citados, esse trabalho se justifica a partir da necessidade de conhecer a realidade de Uberlândia/MG baseada na população que vive com HIV/AIDS a fim de direcionar social e administrativamente a Saúde Pública do município.

Para um estudo nessa perspectiva, o município mineiro de Uberlândia mostra-se interessante, pois apresenta uma área da saúde considerada referência em atendimento médico e hospitalar.

A Secretaria Municipal de Saúde conta com Núcleo de Informação, desde 1998, no qual informações sobre o estado de

saúde/doença são geradas e alimentadas indo de encontro do proposto na Norma Operacional Básica - NOB 01/96. (SILVA, 2000). Dentre os Sistemas de Informação específicos está o Sistema de Informação sobre Agravos de Notificações (SINAN) o qual registra os casos de HIV/AIDS adulto, gestacional, de transmissão vertical, podendo permitir relações geográficas, econômicas e sociais.

Esses Núcleos de Informação, associados com os serviços básicos como Centro de Testagem e Acolhimento (CTA) e o Serviço de Assistência Especializada HIV/AIDS de Uberlândia tem levantado a necessidade de estudos e propostas articuladas para a Saúde Pública municipal tendo em vista dados registrados indicando aumento de 40% de novos casos de 2008 para 2009 e para o ano de 2011, apenas no mês de março, 20 novos casos registrados (UBERLÂNDIA, 2009).

Em 2011, os dados do CTA estimam que há aproximadamente 13 mil portadores de HIV, porém, apenas 2,6 mil conhecem o diagnóstico (UBERLÂNDIA 2011).

Até outubro de 2013, foram registrados 1.405 casos em adultos, sendo 848 no sexo masculino e 557 no sexo feminino. Em 2014, foram registrados 113 novos casos e até junho de 2015, a média de casos notificados é de 27 por mês, número bem acima do registrado no ano passado (UBERLÂNDIA 2013,2014, 2015).

O mosaico do perfil das pessoas que vivem com HIV/AIDS

Dantes o perfil dos casos era composto de homossexuais, profissionais do sexo, usuário de drogas injetável e hemofílico, agora, se mostra modificado por meio de processos de heterossexualização, feminização, interiorização e pauperização (BRITO *et al*, 2000).

Se em outros tempos o grupo infectado era composto de adultos, mais recentemente, com os adventos das pílulas para disfunção erétil e as descobertas sexuais sem uso de preservativo justificam os resultados de pesquisas as quais se registram acréscimos dos casos em idosos e adolescentes (SOUSA *et al*, 2009; CARLETO *et al*,2010).

Os estudos também buscam analisar a influência da pauperização nessa mudança de perfil. Dessa forma, relações entre os estratos mais pobres, mais afetados pela Aids, por conta de diversos aspectos relacionados à vulnerabilidade (dificuldade de acesso a serviços de saúde; situações sociais de constrangimento, precariedade de moradia, alimentação e emprego, dentre outros) e a espacialização desses grupos nas periferias das cidades são ainda mais pertinentes e necessários (TAWILL *et al.* 1995; SPOSATI *et al.*,2010; LAUGHTON *et al.*, 2014;).

No centro ou nas periferias, estima-se que as mudanças epidemiológicas tendem a continuar. Tanto e de tal forma que o termo “grupo de risco” foi substituído por “condição de vulnerabilidade” já que o HIV/AIDS está relacionado outras condições a serem consideradas, como por exemplo, o grau de exposição relativo ao trabalho ou expressões cultural artísticas como tatuagem (PRADO-PALOS *et al.*,2006).

Ainda que as mudanças comportamentais e de expectativa de vida das pessoas HIV/AIDS tenham ocorrido, muito deve se percorrer nas trajetórias sociais para que as questões dos direitos humanos e trabalhistas sejam capazes de romper os muros dos preconceitos.

Na marginalidade, as pessoas HIV/AIDS convivem com o preconceito e adquirem formas de enfrentamento possíveis nos mais amplos contextos. Caso a pessoa HIV/AIDS resolva falar da soropositividade ou doença, a mesma pode sofrer, no trabalho, demissão, recusa e dificuldades de reinserção no mercado (BRASIL, 2002; PAIVA et al,2006; FERREIRA; FIGUEIREDO, 2006). No ciclo social, essas questões ultrapassam os aspectos biológicos e atingem o aspecto psicossocial com comportamento de silêncio e o segredo como possibilidade de mediação utilizada pela família na convivência (CASTANHA, *et al.*, 2006).

Essas situações interferem direta e/ou indiretamente nas condições de saúde dos indivíduos HIV/AIDS já que as questões biopsicossociais se relacionam com o sistema imunológico tendo em

vista que existem para controle da imunidade desde fatores subjetivos até os demais relacionados com uso das medicações, boa qualidade de sono, alimentação, atividade física (SEBEN *et al*,2008).

Educação para saúde: lidando com HIV/AIDS nas trilhas da saúde pública

O processo preventivo se dá na medida em que a população se instrui a cerca das questões de saúde. Um bom exemplo disso é a campanha de combate à dengue que age de forma informativa, educativa e interventiva.

Então, para melhor elucidar, a Educação para saúde se dá na medida em que se populariza os cuidados, formas de prevenção e tratamento de doenças, de forma a tornar acessível a linguagem médica (ou interdisciplinar).

Palestras e oficinas são boas metodologias para o trabalho educativo e preventivo em saúde e para tanto, os profissionais de Enfermagem (principalmente os habilitados em Licenciatura) tem inúmeras contribuições a fazer.

Inspirados nisso, dois docentes e oito estagiários do curso de Enfermagem de uma Faculdade particular de Uberlândia/Minas Gerais realizaram oficinas, palestras e filmes comentados durante o primeiro semestre letivo de 2018.

Assim, na disciplina Estágio em Projeto Educativo da habilitação de Licenciatura em Enfermagem nasceu o programa “Vida Mais Viva” no qual teve como objetivo acolher, orientar e educar pessoas que vivem com HIV/AIDS e seus familiares.

Metodologia

Nesse artigo, as vivências descritas compõem uma pesquisa qualitativa, isto é, um tipo de investigação relacionada com os aspectos qualitativos da questão da saúde para as pessoas que vivem com HIV/AIDS e as que compõem seu ciclo familiar e social.

Tendo como ponto de partida a demanda espontânea e encaminhamento das Unidades de Atendimento Integrados (UAI) da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG, as pessoas e seus familiares eram acolhidos em uma instituição localizada na região central da cidade.

Após acolhimento e cadastro, os mesmos compunham grupos de acordo com sua idade, adesão ao tratamento, recebimento de benefício previdenciário ou não, e disponibilidade de horários.

Do outro lado, dois professores e oito alunos do curso de Enfermagem – habilitação Licenciatura de uma Faculdade particular de Uberlândia/Minas Gerais, os recebia e propunham atividades de oficinas temáticas, palestras, rodas de conversa e filmes comentados durante o primeiro semestre letivo de 2018.

Esses grupos e tarefas compunham o projeto “Vida Mais Viva” que teve suas atividades de fevereiro a junho de 2018, durante a disciplina Estágio em Projeto Educativo.

Além dos profissionais e estudantes, algumas oficinas contaram com a participação de outros profissionais como advogado, assistente social, psicólogo e pedagogo.

As sessões de filmes, palestras e demais atividades em grupo semanalmente, às terças-feiras, às quatorze horas e quintas-feiras às dezenove horas. A filmografia contou as obras E a vida continua, Filadélfia, Somente elas, A cura, Clube de compras Dallas, Cazuzu – O tempo não para e Boa sorte, João.

Após cada filme, os participantes recebiam bilhetes com pequenas reflexões e na semana seguinte, nas oficinas e rodas de conversa, eles expressavam suas dúvidas, medos e inseguranças por meio da arte ou da fala. Além das questões relacionadas à soropositividade, como adesão ao tratamento, sexo seguro, dependência de álcool/drogas, direitos e legislação trabalhista, seguros sociais e previdenciários, as temáticas como preconceito, violência doméstica e relações abusivas foram trazidas pelos grupos.

Além desses encontros, os facilitadores se revezavam para realizar palestras sobre cuidados básicos com saúde e higiene.

Respeitando o anonimato e a legislação de privacidade, não foram produzidas imagens ou entrevistas formais, deixando os profissionais e futuros educadores bem como seus grupos à vontade para dialogarem, sem exposição ou julgamentos.

Resultados

Nos cinco meses de projeto “Vida Mais Viva”, a equipe acolheu e orientou cento e oitenta e três pessoas, sendo 121 soropositivas e as demais, familiares e companheiros.

O público mais assíduo das sessões de filme era formado por homens, na faixa etária de 23 a 65 anos, enquanto que as palestras e oficinas de arte tinham as mulheres de 35 a 60 anos como frequentadoras.

De forma geral, ambos os públicos traziam em suas falas, as preocupações com a manutenção da saúde, as doenças oportunistas, a prevenção da retrocontaminação e a desconstrução do preconceito nos ciclos sociais e laborais.

Como resultados dessa vivência observou-se que em 25% dos participantes tinham dificuldade de debate sobre os temas uso de preservativos, prática de sexo seguro e contaminação vertical, demonstrando que por mais que as campanhas nacionais ou locais aconteçam, ainda há que se discutir esses temas sem moralismo ou preconceito.

No decorrer do projeto, os profissionais e alunos observaram que os participantes foram interagindo mais, mudando suas falas o que pode ser atribuído à melhor autoestima, a lida com a finitude da vida de forma mais serena e, principalmente, a partir disso, preservando os cuidados com o tratamento e saúde.

Considerações Finais

Nesse sentido, estudos relacionados às condições de vida, ao perfil dos indivíduos HIV/AIDS e a espacialização desse grupo de pessoas nos municípios se fazem fundamentais para entender a abrangência social da doença.

Atrelado a isso, pesquisas que agregam tais dados epidemiológicos e geográficos com os aspectos humanos traçados por suas redes sociais (trabalho, de relacionamentos, acesso aos serviços, conhecimento dos direitos, por exemplo) se fazem necessários para o planejamento da saúde pública no nível curativo e preventivo.

Tais pesquisas, regionais ou sob a metodologia de acompanhamento de corte prospectiva, gerando dados quantitativos e qualitativos seriam ferramentas para mudança do meio social.

No bojo complexo da soropositividade, o preconceito abunda em detrimento das ações efetivas de grupos ou entidades capazes, sem

auxílio governamental, de promover a saúde da população (PAIVA et al, 2006; SEBEN et al, 2008).

Então, programas e projetos como o “Vida Mais Viva” que contou com profissionais e formou professores para os campos da saúde são salutares e eficientes.

Para o professor experiente, a lida no projeto de saúde coletiva lhe proporciona formação continuada e para os educandos, tendo como laboratório o próprio campo da educação para saúde reflete uma formação social e humanizada, para além da tecnicista/hospitalar (NAVARRO, 2000; SILVA et al, 2018).

Além do perfil profissional e pesquisador dos licenciados, a formação docente para a saúde pública deve se atentar às questões legais, políticas e sobretudo, aos movimentos sociais que ocorrem a fim de completarem sua prática com a leitura da realidade, sem julgamentos.

Os campos da saúde coletiva carecem de novas perspectivas a fim de que os espaços e grupos possam abrigar equipes e profissionais

promovendo e educando para saúde, documentando as vivências e práticas como forma de empoderar às comunidades vinculadas aos projetos/pesquisas (CASTRO,2014; SOUZA et al, 2016; SILVA et al, 2018).

Essas estatísticas e relatos, advindos da intersecção dos campos da ciência social e saúde tem maior chance de acionar o poder público, originando e respaldando políticas públicas focalizadas.

Dessa forma, as vivências do Programa “Vida Mais Viva” demonstram que a racionalização das possibilidades e atitudes concretas em prol da educação para saúde possibilitam benefícios sociais de promoção de saúde e qualidade de vida à comunidade que vive com HIV/AIDS (BUSS,2003).

Referências Bibliográficas

BALAIA, J. D. P. (2001). Fundamentação teórica de um programa participativo de promoção/educação para a saúde. *Investigação e debate em serviço social*. 11. Abril.26- 30.

BISPO, Larissa Leslie Sena Fiuza. O Pedagogo e a educação permanente em saúde: um estudo sobre sua atuação. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BUSS, Paulo Marchiori. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (org). *Promoção da Saúde – conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 15-38, 176p, 2003.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira, et al. Saúde, Promoção de saúde e agentes multiplicadores: concepções de profissionais de saúde e educação do município do Rio de Janeiro. Revista DEMETRA: Alimentação, Nutrição e Saúde. Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, v. 9, n. 2 (2014). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/9816>>. Acesso em 10/02/2019.

CZERESNIA;D. (1999). "The concept of health and the difference between promotion and prevention", Cadernos de Saúde Pública. In: Czeresnia D, Freitas CM (org.). Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003. p.39-53.

BRAGA, R. O. B. et al .A Geografia dos casos de AIDS no Brasil (1980-2014): Dos preconceitos difundidos pela Mídia as Políticas de Saúde Pública , Anais do VII Simpósio Nacional de Geografia da Saúde - IV Fórum Internacional de Geografia da Saúde - Brasília,

2015. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0BzWZdhg6CtQbQTVyVEY0THBT SW8/view?pli=1>>. Acesso em: 12.02.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. 2013a. Boletim Epidemiológico - AIDS e DST. Ano II, nº1 - até SE 26ª - dezembro de 2013. Disponível em:

<http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2013/5559/_p_boletim_2013_internet_pdf_p__51315.pdf>. Acesso em: 10.01.2019

_____, Ministério da Saúde. Brasília: Programa Nacional de DST/AIDS; 2008. Aids no Brasil. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/data/Pages/LUMIS-13F4BF21PTBRIE.htm>>. Acesso em: 11.10.2018.

BRITO AM, CASTILHO EA, SZWARCOWALD CL. AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, v.2, n.34, p. 207-217, 2000.

CARLETO, Amanda et al. Conhecimentos e Práticas dos Adolescentes da Capital de Mato Grosso quanto às DST/AIDS. DST – Jornal Brasileiro das Doenças Sexualmente Transmissíveis, v.4, n.22, p. 206-211, 2010.

CASTANHA, Alessandra Ramos et al. Aspectos psicossociais da vivência da soropositividade ao HIV nos dias atuais. PSICO v. 37, n. 1, p. 47-56, 2006.

DOURADO, E. Tendências da epidemia de Aids no Brasil após a terapia antiretroviral. Revista de Saúde Pública, v22, n.40, p 09-17, 2006.

FERREIRA, Rosana C. M; FIGUEIREDO, Marco Antônio de C.
Reinserção no mercado de trabalho: barreiras e silêncio no
enfrentamento da exclusão por pessoas com HIV/AIDS. Revista de
Medicina USP de Ribeirão Preto, v.4, n. 39, p 591-600, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa social. 5 ed.
São Paulo: Atlas, 2007.

GRECO, Dirceu B.. A epidemia da Aids: impacto social, científico,
econômico e perspectivas. Estud. av.[online]. 2008, vol.22, n.64, pp.
73-94. ISSN 1806-9592.

LAUGHTON, B.A. et al, A Geografia da AIDS no Norte de Minas
Gerais. HYGEIA, Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde.
V.10,n.196, p. 24 – 34. Disponível em: <www.hygeia.ig.ufu.br/>.
Acesso em: 18.10.2015.

MENDES, Paulo Cezar, Aspectos ecológicos e sociais da Doença de Chagas no município de Uberlândia, Minas Gerais – Brasil.2008.270 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MORAES, Fernanda Cassioli et al. Proposta de ação educativa para formação de multiplicadores em saúde. Revista de Ciência Veterinária e Saúde Pública, v. 2, n. 2, p. 078-086, 2015. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevCiVet/article/view/28686/pdf>>. Acesso em 12/12/2018

NAVARRO, M. F. (2000). Educar para a saúde ou para a vida? Conceitos e fundamentos para novas práticas. In Educação para a saúde. Braga. Departamento de Metodologias da Educação Universidade do Minho.

PAIVA, V, PUPO, LR, BARBOSA, R. O direito à prevenção e os desafios da redução da vulnerabilidade ao HIV no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, n. 40,p. 109- 119, 2006.

PELLINI et al, 2015 - Distribuição espacial das notificações de AIDS em mulheres no município de São Paulo nos períodos de 1999-2001 e 2009-2011: uma análise sob a ótica da desigualdade socioespacial. *Anais do VII Simpósio Nacional de Geografia da Saúde - IV Fórum Internacional de Geografia da Saúde - Brasília, 2015*. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzWZdhg6CtQbQTVyVEY0THBT SW8/view?pli=1>>. Acesso em: 12.02.2019.

PIGNATTI, Marta, G. Saúde e Ambiente: as doenças emergentes no Brasil. *Revista Ambiente & Sociedade*,v.8, n1, p. 133-147, 2004.

PRADO-PALOS, Marinésia A *et al.* Acidentes com material biológico ocorridos com profissionais de laboratórios de Análises

Clinicas. DST – Jornal Brasileiro das Doenças Sexualmente Transmissíveis, v.18, n.4, p. 231-234, 2006.

SANTOS, Josie S.;BECK, Sandra T. A coinfeção tuberculose e HIV: um importante desafio - RBAC, v. 41, n. 3, p. 209-215, 2009.

SEBEN, Gabriela et al. Adultos jovens portadores de HIV: análise dos processos subjetivos no enfrentamento da doença. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 9, nº 1, p. 63-72, 2008.

SILVA, Maria Isabel, RODRIGUES, Ageu. Saúde Coletiva e Fisioterapia Preventiva: Interface entre ação efetiva e Responsabilidade Social. In: II InterCOBRAf - Congresso Brasileiro de Fisioterapia, 2008, Curitiba. Revista de Fisioterapia e Pesquisa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. V.15.

SILVA, Aiane Mara, et al. Anais do VII Simpósio Nacional de Geografia da Saúde; IV Fórum Internacional de Geografia da Saúde. Fiocruz e Universidade de Brasília, 2015. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0BzWZdhg6CtQbQTVyVEY0THBT SW8/view>>. Acesso em 11/02/2019.

SILVA, Juliana Pereira da et al . Promoção da saúde na educação básica: percepções dos alunos de licenciatura em enfermagem. Rev. Gaúcha Enferm., Porto Alegre , v. 39, e2017-0237, 2018 .

Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472018000100442&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 mar. 2019.

SOUSA, Ana Carla; SUASSUNA, Daniela; COSTA, Stênio. Perfil clínico-epidemiológico de idosos com AIDS. DST – Jornal Brasileiro das Doenças Sexualmente Transmissíveis. v.21, n 1,p. 22-26, 2009.

SOUZA, Janeth. Helta, et al. Educação para saúde e o processo de construção do feminino: a atuação do Serviço Social no debate do seriado Orange is the New Black.. In: Seminário de Iniciação

Científica UNIUBE, 2016, Uberaba. Anais do XVII Seminário de Iniciação Científica. Uberaba: UNIUBE, 2016. v. 1. p. 135.

VAZ, Dirley dos Santos. Algumas considerações sobre a Geografia Médica e da Saúde, novas perspectivas para a Geografia Brasileira. *HYGEIA, Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*. V.11,n. 6, p. 6 – 16. Disponível em: <www.hygeia.ig.ufu.br/>. Acesso em 12/10/2018.

UNAIDS (United Nations Joint Programme on Aids). World Health Organization e UNAIDS Brasil, 2017. Disponível em: <https://unaids.org.br/>. Acesso em 12/12/2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=31&dados=Q>>. Acesso em 22/01/2019.

Casos de AIDS cresce em 40% em Uberlândia. Correio de Uberlândia, Uberlândia, 27 de Nov. 2009. Disponível em: <

http://www2.correiodeuberlandia.com.br/texto/2009/11/27/41924/casos_de_aids_crescem_40_em_uberlan.html >. Acesso em 22/01/2019.

20 Casos de AIDS são notificados em março. Correio de Uberlândia, Uberlândia, 22 de Out. 2011. Disponível em: <

<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/20-casos-de-aids-sao-notificados-em-marco>>. Acesso em 22/01/2019.

Aumento dos casos de AIDS é maior entre heterossexuais em Uberlândia. Correio de Uberlândia, Uberlândia, 01 de Dezembro de 2013. Disponível em: <

<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/aumento-dos-casos-de-aids-e-maior-entre-heterossexuais-em-uberlandia/>>. Acesso em 22/01/2019.

Uberlândia registra mais de 14 mil casos de pessoas com HIV em 2013. G1 Globo, Uberlândia, 30 de Novembro de 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/11/uberlandia-registra-mais-de-14-mil-casos-de-pessoas-com-hiv-em-2013.html>>. Acesso em 22/01/2019.

Cresce o número de casos de AIDS no Brasil. TV Vitoriosa, Uberlândia, 10 de Junho de 2015. Disponível em: <<http://uipi.com.br/destaques/destaque-1/2015/06/10/cresce-o-numero-de-casos-de-aids-no-brasil/>>. Acesso em 22/01/2019.

O PDE e a Formação Continuada de Professores no Estado do Paraná

Luís Fernando LOPES¹

Resumo

Este trabalho teve como objeto as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná, após a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 até 2011. O objetivo geral foi analisar, a partir do referencial teórico marxista, as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná, procurando evidenciar seus fundamentos. Assim, a partir das categorias de análise propostas (ontologia, gnosiologia/epistemologia e as dimensões ético-política e pedagógica), a questão principal que norteou a realização desta pesquisa foi: que princípios, ontológicos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógico fundamentam as políticas de formação

¹Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: luis.l@uninter.com.

continuada a distância de professores no Estado do Paraná? Para tanto, foram analisados o documento Educação a Distância da SEED/PR (2010) e o Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE (2007), realizadas entrevistas com professores participantes desse programa, com um representante do Sindicato dos professores (APP) e um professor que trabalhou na SEED/PR com Grupos de Trabalho em Rede no período de 2007 a 2010. Os resultados apontam a relevância das políticas estudadas e que há contradições entre o que propõem os documentos analisados e o que dizem os professores entrevistados. Constatamos que as políticas de formação continuada de professores no Paraná estão inseridas em um contexto muito complexo, marcado por contradições e luta de classes nas quais as iniciativas para a expansão da formação continuada a distância de professores extrapolam o âmbito estadual e federal, estando orientadas por políticas propostas por organismos mundiais. Na realidade brasileira essas recomendações para o setor educacional mostram-se sendo rigorosamente cumpridas, pois temos políticas que promovem; formação de maior número professores em menor tempo, ampliação da formação com uma redução enorme de custos e a transferência aos professores do ônus da sua formação.

Ressaltamos a necessidade da pesquisa, da formação crítica dos professores, do combate a ideologias que provocam a precarização e a desqualificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo os resultados dessa pesquisa apontam na direção do trabalho ela garantia de direitos conquistados e pela criação de novas políticas que realmente tragam benefícios aos professores e melhoria real na qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Políticas. Formação continuada. Educação a Distância

Abstract

This research had as its object the professor distance continuing education politics in Paraná State after the approval of the LDBEN nº 9.394/96 until 2011. The general objective was to analyze, from the theoretical reference of the marxista, the professor distance education politics in Paraná State trying to demonstrate its fundamentals. This way, from the categories of analysis proposed (ontology, gnosiology/epistemology and the dimensions of ethical / political and pedagogical), the main question that guided this research was: which axiological, ontological, epistemological, ethical-political

and pedagogical principles are the bases of professor distance continuing education politics in Paraná State? To reach this goal, documents such as the Distance Education of SEED/PR(2010) and the Educational Development Program (PDE -2007) outline document were analyzed, and interviews with teachers participating in this program, a representative of the Syndicate of Teachers (APP) and a teacher who worked at SEED/PR with Networking Groups in the period 2007 to 2010. The results show the relevance of the policies studied and that there are contradictions between what they proposed and analyzed the documents that tell the teachers interviewed. We note that the policies of continuing education of teachers in Paraná are embedded in a highly complex, marked by contradictions and class struggle in which the initiatives to expand the continuing education teachers go beyond the distance of the state and federal, being guided by policies proposed by international agencies. In Brazil these recommendations to the education sector show is being strictly enforced, because we have policies that promote, training more teachers in less time, expanding the training to a huge reduction in costs and transfer the burden to the teachers of their training. We

emphasize the need for research, training of teachers critical of combating ideologies that cause impoverishment and deskilling of teachers' work. At the same time the results of this study point in the direction of the work achieved by ensuring rights and the creation of new policies that really bring benefits to teachers and real improvement in the quality of public education.

Keywords: Policies. Continuing. Formation. Distance Education.

Introdução

O texto que compõe este artigo é um recorte de minha dissertação de mestrado, intitulada: Políticas de formação de professores a distância no estado do Paraná, desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (LOPES, 2011) e que teve como objeto as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná, após a aprovação da LDBEN nº9.394/96 até 2011.

A questão principal que norteou a realização desta pesquisa foi: que princípios, ontológicos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos fundamentam as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná? Assim, foram analisados o documento Educação a Distância da SEED/PR (2010) e o Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE (2007), realizadas entrevistas com professores participantes desse programa, com um representante do Sindicato dos professores (APP) e um professor que trabalhou na SEED/PR com Grupos de Trabalho em Rede no período de 2007 a 2010. Os resultados apontaram a relevância das políticas estudadas e que há contradições entre o que propõem os documentos analisados e o que dizem os professores entrevistados.

Considerando que, entre as políticas públicas de formação continuada de professores do Estado do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é o que mais e destaca, pela sua abrangência e envolvimento com todos os departamentos da SEED/PR, analisa-se neste artigo, a partir das cinco categorias já citadas anteriormente, o documento síntese do PDE, versão 2007,

intitulado: “Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da Educação Básica da rede pública estadual”.

Pressupostos Teóricos

Esta pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a perspectiva do materialismo histórico dialético. Perspectiva esta, que “possibilita entender a realidade social como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver” (PEREIRA, 2003, p. 141).

Partimos do pressuposto que tal perspectiva permite captar a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações (GAMBOA, 2007, p. 34). Em outras palavras, captar o movimento histórico e se neste há tensões por conta dos projetos históricos. Esse referencial teórico metodológico orienta-se por uma concepção de que os homens são históricos, de modo que tudo o que produzem, incluindo a EaD, também não escapa a essa premissa. Assim, toda a pesquisa que se coloque nessa perspectiva não poderá negligenciar a dimensão histórica.

Para o que nos propomos, convém salientar que a análise das políticas públicas de formação continuada de professores, bem como a pesquisa sobre a Educação a Distância na formação inicial e continuada de professores no Brasil, não pode prescindir de uma compreensão do processo histórico.

Nas últimas duas décadas, esse processo fez-se com a reforma do Estado. A finalidade foi o ajustamento ao modelo gerencialista neoliberal, iniciado em outros países nas décadas de 1970 e 1980.

Desde o final da década de 1970, o sistema capitalista vem enfrentando uma crise de acumulação. O fordismo e o keynesianismo mostravam-se incapazes de conter as contradições inerentes ao próprio sistema (HARVEY, 1996). Assim, a rigidez na produção passa a ceder espaço a um sistema de acumulação flexível, caracterizado principalmente pela inovação tecnológica, comercial e organizacional.

A década de 1980 no Brasil é um período marcado pela presença dos movimentos sociais em que merece destaque o movimento dos educadores. Nesta década se dá o processo de transição democrática que culmina na elaboração da Constituição de

1988. Trata-se de um contexto de grandes contradições, pois, enquanto nos países centrais do capitalismo os direitos já eram objeto de redução, no Brasil eles eram inscritos na Constituição (PEREIRA, 2010b).

Na década de 1990, com a ascensão de governos neoliberais, foram promovidas reformas educativas em diversos países, de acordo com recomendações elaboradas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, entre outros. O Brasil não foi exceção no contexto dessas reformas que, segundo alguns analistas, são caracterizadas pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2008). Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 11) são muito claras as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. “Recomendações, aliás, repetidas, em uníssono e à exaustão”.

Mudanças significativas compõem o cenário educacional brasileiro, sobretudo, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96. Essas mudanças estão profundamente ligadas com a reestruturação produtiva, a divisão social do trabalho, a conciliação dos partidos, as

lutas dos movimentos sociais da recomposição de forças para o governo do Brasil. O próprio processo de tramitação da LDBEN citada é um retrato dessa constatação.

A centralidade da educação é assim estrategicamente reafirmada em documentos oficiais e na definição de políticas governamentais, pois, diz-se que a reestruturação produtiva exige novas competências, cujo desenvolvimento demanda sempre níveis superiores de escolaridade. A educação torna-se processo para a vida inteira (long life education) e todo lugar se torna lugar de aprendizagem com vistas a adequar-se ao mercado de trabalho (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 12). Reafirma-se a importância do sistema de ensino, e ao mesmo tempo se exige um modelo novo, flexível, mais adequado, que evite desperdícios de recursos humanos e materiais. “O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1989, p. 151).

A formação continuada, como geralmente se apresenta, é uma prática que já traz em si uma contradição, pois ao se reafirmar

constantemente sua necessidade, ao mesmo tempo está se afirmando que a formação inicial não foi satisfatória e que o professor não é capaz de se atualizar autonomamente (GATTI, 2008). Mas não é justamente a autonomia uma das qualidades que a formação continuada, principalmente a realizada a distância objetiva desenvolver no professor? Por que isso não é alcançado na formação inicial? Afinal, o que é realmente uma formação integral do professor?

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto que uma formação integral precisa compreender algumas questões fundamentais, quais sejam: ontológica, gnosiológica/epistemológica, ético-política e pedagógica. Entre elas existe, pois, uma relação de mútua complementariedade. Em outras palavras, o professor que possui uma clareza na questão ontológica, ou seja, na sua identidade, no ser professor, também terá os outros fundamentos atendidos, já que de outra forma, uma carência na ontologia acarretará dificuldades gnosiológicas epistemológicas, pedagógicas, entre outras (PINTO, 1979).

É preciso esclarecer que, ao se falar de cada questão em particular, não se propõe uma divisão na formação do professor. Essa

aparente divisão é apenas didática para facilitar a compreensão do que está sendo exposto.

Ao se refletir sobre a ontologia, já de início é possível perceber a complexidade da realidade tratada. O que é ser professor? O que ele faz, por que faz? Para quem? Todos esses questionamentos ajudam a construir a resposta para a primeira questão, ou seja, à pergunta pelo ser do professor.

Ser professor não é consequência de um dom natural, de uma vocação recebida do além, o sujeito faz-se professor, ele se forma para exercer o trabalho didático e isso o faz em situações concretas. Dito de outra maneira, não é a apreensão de certa quantidade de conhecimento, mesmo que relativamente grande, que garante a um sujeito que será um bom professor. O conhecimento é necessário, mas não determina somente ele a substância da profissão (PIMENTA, 2010).

Para lembrar Gramsci, “O homo sapiens não está separado do homo faber” (GRAMSCI, 2004, p. 53). O professor é aquele que professa, portanto, que ensina, e para essa prática social precisa

preparar-se. A profissão de professor não se resume apenas ao ensino, no entanto sem ele sua ontologia fica extremamente comprometida. É preciso ressaltar também que o ensino é um ato incompleto sem o aprendizado. Ele é uma prática social porque acontece nas relações concretas entre os indivíduos. O ensino é também dialético tanto pela necessidade de exigir o diálogo como pelo fato de que ensinando também se aprende, mas aprendendo também se ensina. Portanto, o ato de ensinar aponta para a constituição ontológica da profissão de professor (SAVIANI, 2006).

Ora, mas quem ensina sempre ensina algo e ensina de alguma maneira para alguém. Assim, é preciso falar da gnosiologia constituinte do ser professor. Uma formação gnosiológica implica ter domínio do que seja o conhecimento, se é possível ensiná-lo, saber como se conhece, o que é possível, enfim, questões que fazem parte do universo da gnosiologia. Novamente é preciso destacar que não é apenas acumulando conhecimento que se dará conta de formar o professor no horizonte gnosiológico. O ato de conhecer é histórico, assim todo conhecimento é um processo que acontece em um contexto

concreto determinado e em determinadas condições (SAVIANI, 2006).

De acordo com Severino (2007) o conhecimento é o elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade de onde decorre sua importância e a grande relevância da educação, já que sua legitimidade surge de sua vinculação íntima com o conhecimento.

Em outras palavras, uma formação gnosiológica necessária à possibilidade de explicitação dos fenômenos complexos e contraditórios, assim como as demais questões fundamentais aqui tratadas, requer condições concretas, sujeitos bem preparados, tempo, instrumentos, que são necessários para que possa ser realizada. A percepção da necessidade de formar-se permanentemente está muito ligada a uma formação gnosiológica apropriada.¹⁰

No entanto, nenhuma das questões fundamentais aqui enfocadas constitui-se um atributo neutro ou isolado. Como já se mencionou, existe entre elas uma relação de imbricamento mútuo.

Nesse sentido, importa salientar a dimensão ético-política na formação do professor. Apesar de se tratar de um tema presente na história da humanidade, desde as primeiras civilizações de que temos informações, essa dimensão nem sempre recebe atenção merecida no processo de formação de professores. Por vezes a simples abordagem do tema já é considerada superficialmente por alguns, como doutrinação ou uma obrigação a mais para o profissional docente.

A dimensão ético-política extrapola o âmbito da busca por leis ideais que garantam o consenso na sociedade. Não se trata apenas de alcançar o pensamento adequado sobre determinado objeto ou situação. A ética e a política se realizam em condições concretas, são produzidas junto com o ser humano e necessárias para sua existência. Por isso, a dimensão ético-política não pode ser vista como uma disciplina a mais no currículo da formação docente, uma vez que está presente em todas as relações humanas.

O professor é um formador e seu trabalho se realiza em um contexto de relação social ético-político (SAVIANI, 2006).

Para Severino (2007), é a própria dignidade humana que fundamenta esse compromisso ético-político da educação e exige que se garanta aos seres humanos o compartilhar dos bens naturais, sociais e culturais. Se este é um compromisso da educação, então é um compromisso de todas as instituições e de todos os sujeitos nela envolvidos.

A dimensão ético-política é constitutiva dos indivíduos enquanto produção desses próprios indivíduos em condições históricas concretas. A ausência ou carência de uma formação ético-política tem como consequência direta a desumanização, uma vez que conduz a desconsideração das bases axiológicas que norteiam as relações sociais (SAVIANI, 2006).

Outra questão fundamental na formação docente é a epistemológica e implica a consideração do que seja o conhecimento científico, ou que elementos são considerados para que o conhecimento receba tal adjetivo. Já de início é possível perceber que não há neutralidade na ciência como pretendem alguns. A constatação do que seja ou não conhecimento científico passa pela compreensão do que é a ciência. Ora, também a ciência, a construção do

conhecimento científico, realiza-se em condições concretas, há necessidades, decisões, conseqüências, enfim, a ciência não é neutra porque não se faz por si, há sempre um quem realizador que não é necessariamente um indivíduo (PINTO, 1979).

Essas considerações fazem perceber a importância da formação epistemológica do professor. O professor trabalha com o conhecimento, com o seu ensino e nunca se trata apenas do que, mas do quem, do como, para que e para quem o conhecimento é produzido e em que condições. Estar despreparado epistemologicamente é negar a identidade do próprio trabalho. Para Severino (2007, p. 25) a atividade de ensinar e aprender, ou seja, educar está intimamente vinculada a esse processo de construção do conhecimento, pois “ensinar e aprender significa conhecer; e conhecer por sua vez significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar”.

Por fim, é preciso comentar sobre a dimensão pedagógica como elemento fundamental na formação docente. Aqui o ensino é uma prática social importantíssima para que se possa desenvolver uma abordagem adequada. A dimensão pedagógica não se esgota no

ensino, mas sem ele sua constituição e principalmente sua caracterização específica seria muito complicada. O ato de ensinar é característico do trabalho do professor, portanto é inconcebível que um docente não seja preparado para tal. Mas a maneira como se compreende o ensino e, sobretudo, a forma concreta como ele se realiza são determinantes na efetivação da dimensão pedagógica do ser docente (SAVIANI, 2006).

Assim, é preciso destacar aqui a necessidade e a importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, ainda mais quando se faz referência à formação de professores. “Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa” (SEVERINO, 2007, p. 26).

Nessa perspectiva vale ressaltar que uma formação continuada em que esteja ausente a prática de pesquisa é em seu todo questionável. Assim como a Educação Superior, a formação continuada precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e sustentação, sob pena de criar um círculo vicioso que nada mais

promova do que a semiformação ou o repisar de práticas já muito desgastadas (SEVERINO, 2007).

O enfoque dessas questões fundamentais faz perceber que uma formação pertinente de professores exige condições, infraestrutura, preparação, compromisso ético-político e não pode ser reduzida simplesmente a uma instrumentalização técnica realizada de forma rápida e em locais impróprios (GATTI, 2008), (GATTI, 2009), (PEREIRA, 2010).

Por isso, importa reafirmar aqui a necessidade de a formação de professores realizar-se na Universidade onde se articulam efetivamente ensino, pesquisa e extensão, mas, como salienta Severino (2007, p. 24) “a partir da pesquisa: ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”.

As considerações aqui apresentadas constituem, pois, uma base teórica para análise das políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná, que é o objetivo da presente pesquisa.

E com o objetivo de trazer mais elementos que sustentem nossas análises sobre as políticas de formação continuada a distância de professores, e a busca de seus fundamentos, ontológicos, gnosiológicos/epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos,

O PDE e a formação de professores no paraná

Idealizado durante a elabora o do Plano de Carreira do Magistério em 2004, (Lei complementar n 103/2004)², a partir da concordância entre os gestores da Secretaria de Estado da Educa o do Paraná (SEED/PR) e os representantes do Sindicato dos

² Diversamente do PDE Nacional, o PDE Paraná prioriza a forma o presencial. No entanto, o Programa paranaense conta com um sistema informatizado, denominado Sistema de Acompanhamento e Integra o em Rede (SACIR), construído a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC). O APC já   utilizado na rede pública estadual para a elabora o e dissemina o de conteúdos curriculares pelos professores. Também   preciso mencionar os Grupos de Trabalho em Rede (GTR), que   uma atividade realizada totalmente a distância e que está integrada ao PDE. Conforme o Art. 20: Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educa o do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), destinado ao professor com objetivo de aprimorar a qualidade da Educa o Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar (PARANÁ, 2004).

Professores Estaduais do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, concretizou-se no ano de 2007 para produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do Paraná.

O programa constitui-se como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível como nível de qualidade que se deseja para a Educação Pública paranaense (PARANÁ, 2007).

A partir do ano de 2007 se deu a implantação do Programa, desenvolvido pela SEED em cooperação com as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O objetivo desse programa é o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, buscando melhorar o processo ensino aprendizagem nas escolas públicas do Estado (PARANÁ, 2005).

Conforme o art. 2º do Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005),³ que implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional, o programa foi estruturado para “oferecer ao professor qualificação profissional diferenciada que complemente sua formação, considerando titulação acadêmica, didático-pedagógica e científica, com a valorização da sua experiência profissional”.

De acordo com a Introdução do Documento Síntese de 2007 o Programa assumiu os seguintes pressupostos como princípios orientadores:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de Ensino Superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007, p. 12-13).

³Conforme o decreto no seu Art. 2º: “Poderá ingressar no PDE o professor integrante do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná – QPM que estiver em exercício no nível II, classe, 11, da carreira de Professor”.

Os pressupostos elencados demonstram que a formação continuada é tomada como um elemento necessário para melhorar a qualidade da educação pública oferecida nas escolas do Estado. Para tanto, a organização desse programa de formação continuada deve atender a dois requisitos fundamentais, quais sejam, contemplar as necessidades reais dos problemas enfrentados na Educação Básica e estar integrado com as Instituições de Ensino Superior.

O professor que ingressa no PDE é afastado de suas atividades de docência por um período de dois anos, sendo 100% no primeiro ano e 25% no segundo. Nesse período, o professor PDE retorna à Universidade para realizar um aprofundamento teórico em sua área de formação inicial.

O PDE propõe uma formação cujo ponto de partida é a realidade escolar. O professor que participa do programa deve refletir de forma sistematizada e coletiva sobre as necessidades reais da escola pública e desenvolver projetos para intervir nessa realidade.

Esse novo modelo de Formação Continuada visa proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades

Públicas do Estado do Paraná, e, de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. (PARANÁ, 2007, p. 13).

Essa interação expressa na citação anterior é conceituada como “Formação Continuada em Rede”, entendendo essa rede como o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede estadual de ensino, estabelecendo um processo de formação continuada construída socialmente.

Propondo a reversão de um quadro, em que os programas de formação continuada se desenvolvem por meio de políticas e ações isoladas, que consideram que os professores estão sempre nos mesmos patamares de formação e experiência profissional, o PDE prevê o retorno dos professores às atividades acadêmicas.

Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de formação continuada elaborando um Plano de Trabalho em conjunto com o professor Orientador das IES. O Plano de Trabalho constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três grandes eixos: a proposta de

estudo, a elaboração de material(is) didático(s) e a coordenação de Grupo(s) de Trabalho em Rede (PARANÁ, 2007, p. 14)

Ciente da necessidade de proporcionar condições para que essas propostas se concretizem, o documento-síntese do PDE 2007 atesta que a implementação de um novo modelo de formação continuada requer mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar as estruturas de formação, o que não ocorre por decreto ou pela utilização de mecanismos meramente burocráticos. O que se busca, então, de acordo com a SEED/PR é a ação solidária e colaborativa visando proporcionar condições para que o programa se concretize.

Nesse sentido é fundamental a afirmação presente no documento de que “serão asseguradas aos participantes do PDE a infraestrutura, as ferramentas tecnológicas e principalmente, o afastamento remunerado de suas atividades regulares, necessário para o bom aproveitamento no PDE” (PARANÁ, 2007, p. 14).

A partir dessa breve exposição do programa, podemos agora concentrar atenção nas categorias propostas para análise.

Com relação à ontologia, um dos pressupostos assumidos pelo PDE é o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a compreensão dos profissionais da educação como “sujeitos epistêmicos”. Assim, o professor é considerado como um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e com os outros homens, “portanto, em um processo de formação continuada construída socialmente” (PARANÁ, 2007, p. 13).

O professor é entendido como sujeito epistêmico, ou seja, um ser que está para o conhecimento como o conhecimento está para ele como meio de compreensão e intervenção da realidade em que está inserido.

Dessa maneira, no que diz respeito à gnosilogia/epistemologia, é preciso destacar que “a concepção de conhecimento proposta pelo PDE norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho, e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas” (PARANÁ, 2007, p. 17).

Essa concepção de conhecimento respalda-se em alguns elementos fundamentais que são descritos no documento que podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

- a) conhecimento, produzido historicamente pelos homens;
- b) as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas, o que assegura a negação de qualquer dogmatismo;
- c) a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações;
- d) as tensões entre os pólos opostos devem ser reconhecidas como inerente às práticas sociais sendo necessário acautelar-se com a racionalidade técnica e propostas pós-modernas de educação, pautadas por concepções pragmatistas e utilitaristas do conhecimento (PARANÁ, 2007).

A partir da análise desses pontos elencados, é possível dizer que o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná pauta-se em uma concepção materialista histórica e dialética do conhecimento que reafirma a importância da relação homem, trabalho e sociedade. Tal concepção apoia-se na compreensão de

Lukács (1978), para quem a história dos homens é a história do conhecimento e de como eles se apropriaram socialmente dos recursos da natureza para sua sobrevivência, sempre pelo trabalho, o que faz dessa categoria mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento.

Já no que diz respeito à dimensão ético-política o Documento síntese do PDE estabelece alguns princípios político-educacionais como parâmetros básicos, fundamentados nos seguintes eixos norteadores:

- a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- c) defesa da Educação Básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;

f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;

g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação;

h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;

i) atendimento e respeito à diversidade cultural (PARANÁ, 2007, p. 15).

Pela exposição desses parâmetros básicos nota-se, conforme expresso no documento, que o PDE assume como referência os princípios pedagógicos da SEED/PR, explicitados nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica.⁴ Assim, o que se busca é oferecer

⁴ Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica elaboradas pela SEED apontam para a seguinte direção: a) base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular; b) a não adoção da concepção teórico-metodológica dos PCNs (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer); e da pedagogia das competências. Promover a leitura, a escrita e a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho são os grandes objetivos que determinam a existência da Educação Básica no Estado (PARANÁ, 2007, p. 15-16).

uma formação continuada que promova a emancipação e a verdadeira prática da cidadania, em que o sujeito não é considerado como um simples participante de um seguimento, mas como “sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo” (PARANÁ, 2007, p. 16).

No tocante à dimensão pedagógica que completa nossa análise, conforme explicitado no documento síntese, “entende-se que a proposta de Formação Continuada do PDE caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço” (PARANÁ, 2007, p. 16).

Assim, o PDE objetiva levar o professor a reconhecer correntes pedagógicas, nas suas diversas abordagens, suas ênfases sobre o sujeito ou objeto, sobre a relação entre os componentes educativos e o mesmo sobre o relativismo da ciência.

De acordo com o PDE, a formação do professor tem como base a socialização de saberes, pela sua inter-relação com o Ensino Superior, com os demais professores nos Grupos de Trabalho em Rede e, também, com os alunos em sala de aula.

A compreensão da ontologia, da gnosiologia/epistemologia, da dimensão ético-política e pedagógica ajuda a perceber que o PDE é uma política pública de formação continuada de professores marcada por conflitos, disputas, contradições, mas que de um modo geral procura proporcionar uma formação de qualidade para os professores.

Percebe-se que há coerência entre os aspectos analisados, mesmo que expressões como “formação em serviço” apontem a presença de pressupostos teórico-metodológicos divergentes da concepção que norteia o documento síntese do PDE no seu todo.

Metodologia

Considerando os pressupostos delineados anteriormente, este estudo recorreu principalmente à análise do Documento síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE 2007. Como já se salientou, adota-se nesta pesquisa o referencial teórico- -metodológico do materialismo histórico dialético.

De acordo com Severino (2007), a tradição filosófica dialética vê a reciprocidade sujeito/objeto de modo eminente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico.

Ali onde começa a história deve começar também a cadeia de pensamento, e o desenvolvimento anterior

desta não será mais do que a imagem reflexa, em forma abstrata e teoricamente consequente, da trajetória histórica; uma imagem reflexa corrigida de acordo com as leis que fornece a própria trajetória histórica; e assim, cada fator pode ser estudado no ponto de desenvolvimento da sua plena maturidade, na sua forma clássica (ENGELS, s/d. p. 310 apud LOMBARDI, 2010, p. 66).

O conhecimento nessa perspectiva não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens e, portanto, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Prioriza-se, então, a práxis humana, a ação histórica e social norteadas por uma intencionalidade que lhe dá sentido. Logo, não se trata apenas de interpretar o mundo, mas de transformá-lo, conforme a décima primeira Tese a Feuerbach (MARX, 1982).

Resultados e Conclusões

Como procuramos demonstrar, a formação continuada de professores e as políticas a ela relacionadas são produções históricas, marcadas por tensões e contradições. Investigá-las exige atenção ao movimento histórico e aos interesses de classe envolvidos, sob pena de produzir discursos legitimadores extremamente alienantes.

Sobretudo a partir da década de 1990, o Paraná cumpre a cartilha neoliberal, reduz investimentos no setor educacional, abre as portas para a iniciativa privada, e impõe as regras da otimização, da maximização de resultados, acompanhada da ideologia da ineficiência do Estado, conduzindo o professor a responsabilizar-se pelo seu próprio fracasso. Foi nesse processo marcado por contradições que a Educação a Distância começou a ter uma presença mais marcante nas ações da SEED/PR para a formação continuada de professores.

Entre as políticas propostas pela SEED/PR para a formação continuada de professores, analisamos nessa pesquisa o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) recorrendo a documentos e a entrevistas com professores participantes do programa.

Com relação à problemática levantada nessa pesquisa sobre que princípios ontológicos, gnosiológicos/epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos orientam as políticas de formação continuada no Paraná, podemos dizer que, não obstante a solidez dos argumentos adotados e as ressalvas expressas com relação à teoria do capital humano, transparece nos documentos certo ecletismo epistemológico,

expresso principalmente pelos autores citados e a forma como são comentados.

Conforme destacamos os princípios que regem o processo de formação continuada da SEED/PR são: caráter democrático, valorização profissional e atendimento à diversidade, e o que se busca é a melhoria da qualidade da educação pública, visando a transformação da realidade educacional.

E a EaD é promovida por políticas públicas, desenvolvimento de programas e projetos que procuram concretizar os ideais almejados.

Quanto ao PDE, que não é especificamente um programa de Educação a Distância, mas que também desenvolve atividades em EaD, sendo consideradas a ontologia, gnosiologia/epistemologia, e as dimensões ético-política e pedagógica, constatamos que se trata de uma política pública de formação continuada de professores marcada por conflitos, disputas, contradições, mas que de um modo geral procura proporcionar uma formação de qualidade para os professores.

O PDE é um programa desenvolvido com a intenção de superar o fosso entre a Educação Básica e a universidade, contando

com a pesquisa e o estudo teórico para rever as práticas de ensino-aprendizagem.

No documento síntese do PDE (2007), verificamos em nossas análises que há coerência entre as dimensões analisadas, mesmo que expressões como “formação em serviço” apontem a presença de pressupostos teórico-metodológicos divergentes da concepção que norteia o documento no seu todo.

O documento-síntese do PDE apesar de ressaltar a importância de uma formação na qual o “sujeito seja capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo” (PARANÁ, 2007, p. 16), também afirma: “entende-se que a proposta de formação continuada do PDE caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço” (PARANÁ, 2007, p. 16).

Notamos, então, a presença de elementos da pedagogia histórico-crítica e ao mesmo tempo da pedagogia das competências, das pedagogias do aprender a aprender, o que também transpareceu na

fala dos entrevistados que revelaram maior preocupação com o como ensinar.

Diante dos resultados alcançados, ressaltamos a necessidade da pesquisa, da formação crítica dos professores, do combate às ideologias que provocam a precarização e a desqualificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo os resultados dessa pesquisa apontam que é preciso trabalhar pela garantia de direitos conquistados e pela criação de novas políticas que realmente tragam benefícios aos professores e melhoria real na qualidade da educação pública.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96. Imprensa Oficial, DF, 1996.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GAMBOA, S. A. **Epistemologia da pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S.A. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, I.(org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez 1989.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

HARVEY. D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LOMBARDI, J. C. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, S. H. A. de. et. al. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

LOPES, L. F. **Políticas de formação continuada de professores a distância no Estado do Paraná**. Curitiba: UTP, 2011 [Dissertação de Mestrado em Educação].

MARX, K. **Para crítica da economia política**. Introdução de: Jacob Gorender. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4341/2007**. Disponível em:
<www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/SECRETARIA_DE_ESTADO_

DA_EDUCA CAO_RESOLUCAO_1670_2009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1670/2009**. Disponível em:

<www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/concurso_de_remocao/2009/Res4442-2009gs.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4442/2009**. Disponível em:

<www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/concurso_de_remocao/2009/Res4442-2009gs.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). 2007**.

Disponível em:

<www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/PDE%202010/documento%20sintese/documento_sintese.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 933/2010**. Diário Oficial do Paraná, 30 abr. 2010, ed. n. 8211, p. 18-19.

PEREIRA, M. de F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, M. de F. R. e LOPES, L. F. Formação de professores a distância princípios orientadores. 34ª **Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011. Disponível em:
<www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-81%20int.pdf> Acesso em: 4 out. 2014.

PEREIRA, M. de F. R. **Formação de professores debate e prática necessários a uma educação emancipada.** Chapecó SC: Argos, 2010.

PIMENTA, S. G. e. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, A. V. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na **29ª Reunião da Anped**. Caxambu, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA.E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O.
Política Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nas Escolas da Região Metropolitana da Baixada Santista

Elisabeth dos Santos TAVARES¹

Michel da COSTA²

Mayra Alves MONTEIRO³

Resumo

Neste artigo pondera-se sobre o ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental que têm sido foco de muitas investigações e preocupações quanto aos resultados têm apresentado defasagens e revelado lacunas no processo de formação inicial e continuada dos professores. Considerando que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, com seus recursos pedagógicos privilegiados para o

¹Professora Doutora em Educação pela PUC-SP, professora do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos.

²Professor Doutor em Educação Matemática pela UNIAN-SP, professor nos cursos de Graduação em Pedagogia e Matemática da Universidade Metropolitana de Santos.

³Professora de Matemática da rede pública estadual paulista, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

ensino nas diferentes disciplinas, e, também, de forma interdisciplinar, tornam-se constitutiva de aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais à formação do aluno e para tanto deve ser do domínio docente. Considerou-se o percurso da investigação por meio da pesquisa-ação, envolvendo coletas e análises de dados a partir das ações formativas e/ou observação de práticas pedagógicas dos profissionais participantes, onde tais práticas desvelaram riqueza de contextos, onde foram explorados temas transversais: educação nutricional e alimentar, educação étnico-racial, educação ambiental, direitos humanos entre outros relevantes para os alunos e a exploração de recursos tecnológicos diversos.

Palavras-chave: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Formação inicial e continuada de Professores.

Abstract

In this article we ponder on teaching and learning in Elementary School that have been focus of many investigations and concerns as the results have presented lags and revealed gaps in the process of initial and continuing teacher training. Considering that Digital Information and Communication Technologies, with its privileged pedagogical resources for teaching in the different disciplines, and, also, in an interdisciplinary way, become constitutive of learning and development of skills essential to the formation of the student and for that must be of the teaching domain. It was considered the course of research through action research, involving data collection and analysis from the training actions and / or observation of pedagogical practices of the participating professionals, where such practices revealed a wealth of contexts, where cross-cutting themes were explored: nutrition and food education, ethnic-racial education, environmental education, human rights, among others relevant to students and the exploitation of diverse technological resources.

Keywords: Digital Information and Communication Technology. Teaching Practices in Elementary School. Initial and continuing teacher training.

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Enseñanza Fundamental que han sido foco de muchas investigaciones y preocupaciones en cuanto a los resultados han presentado desfases y revelado lagunas en el proceso de formación inicial y continuada de los profesores. Considerando que las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación, con sus recursos pedagógicos privilegiados para la enseñanza en las diferentes disciplinas, y también, de forma interdisciplinaria, se tornan constitutiva de aprendizaje y desarrollo de competencias esenciales a la formación del alumno y para tanto debe ser del dominio docente. Se consideró el recorrido de la investigación por medio de la investigación-acción, involucrando colectas y análisis de datos a partir de las acciones formativas y / o observación de

práticas pedagógicas de los profesionales participantes, donde tales prácticas desvelaron riqueza de contextos, donde se exploraron temas transversales: educación nutricional y alimentaria, educación étnico-racial, educación ambiental, derechos humanos entre otros relevantes para los alumnos y la explotación de recursos tecnológicos diversos.

Palabras clave: Tecnología digital de la información y la comunicación. Prácticas Docentes en la Enseñanza Fundamental. Formación inicial y continuada de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho retrata resultados de uma investigação, vinculada à linha de pesquisa “Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental” do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos – SP, onde se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Trata-se de um projeto de pesquisa motivado a partir de observações de práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino fundamental, ações formativas de docentes e relatos de licenciandos. Dessas observações e relatos foi possível detectar lacunas tanto na formação e desenvolvimento profissional quanto na utilização de metodologias que despertassem interesse e participação dos alunos, especialmente, quanto à utilização de recursos tecnológicos.

Dessa forma, a pesquisa teve início com o estado da arte sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, particularmente as pesquisas de Pós-Graduação em cursos de *Stricto Sensu*, credenciados pela CAPES com produções datadas a partir de 2011. A busca de livros e artigos referentes a essa temática se deu para constituição de um quadro bibliográfico sistematizador das produções científicas na área e de embasamento para esta pesquisa, bem como constituinte de base de estudos para professores atuantes no ensino fundamental.

Esse levantamento surgiu como parte de pesquisa bibliográfica para ampliação das referências já sistematizadas em trabalhos de mestrado e doutorado (TAVARES, 2003; 2009), seguido de outras etapas de investigação. Trata-se, no entanto, de um estudo de longo

prazo com possibilidade de continuidade para ações acerca de outras atividades fundamentais para a educação, como o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como motivador da aprendizagem e conseqüentemente a melhoria na qualidade do ensino ofertado pelos Sistemas Públicos Municipais da Região Metropolitana da Baixada Santista.

No primeiro momento das investigações, foi realizada a busca e o levantamento de referências produzidas ou traduzidas e publicadas no Brasil, com base nas expressões-chave “prática docente no ensino fundamental”; “Tecnologias de Informação e Comunicação”; e “formação de professores”. Especificamente, esse levantamento foi realizado em fontes de informação, da área do ensino nos bancos de teses e dissertações da CAPES e nos trabalhos acadêmicos disponíveis no SCIELO.

Com este trabalho, constituiu-se um quadro teórico dos estudos realizados sobre as temáticas atualizando os conceitos atribuídos à Prática Docente no ensino fundamental, às Tecnologias de Informação e Comunicação e à Formação de Professores para o ensino fundamental. A partir deste levantamento apontou-se um panorama das produções em

duas categorizações: trabalhos produzidos e publicados no Brasil com base no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como recurso pedagógico no ensino fundamental e trabalhos produzidos e publicados no Brasil sobre a formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental, com ênfase nos processos pautados nos recursos tecnológicos como fonte de informação e comunicação.

Após a fase bibliográfica e documental, os pesquisadores prepararam uma formação continuada, tendo como participantes professores que atuam no Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da Região Metropolitana da Baixada Santista, por meio de convite de parceria com todos os nove municípios da região, quando foram encaminhados os professores e profissionais de suporte pedagógico para formação continuada em serviço, no formato de Curso de Extensão Universitária de 40 (quarenta) horas. Dos municípios convidados, aceitaram a participação os municípios de Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Santos e São Vicente.

O uso dos recursos tecnológicos nas práticas educativas são indispensáveis nos dias atuais, conforme diversos pesquisadores Pupo

(2013), Oliveira (2014), Reis (2016) e Cruz (2016), indicando a construção do conhecimento de diferentes áreas se torna mais efetiva com sua utilização, também desenvolvendo aspectos sociais, emocionais e afetivos, além dos cognitivos.

As Diretrizes de Políticas para a aprendizagem móvel foram publicadas pela UNESCO em 2014, com o objetivo de auxiliar os formuladores de políticas e provocados pela evidência cada vez mais forte do uso de aparelhos móveis por alunos e docentes de todo mundo no acesso a informações, e também para racionalização e simplificação da administração.

Valente (1993, 2015) traz à tona questões voltadas para a educação em que considera a relevância das tecnologias na formação docente, dessa forma a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC na Educação envolve conhecimentos de áreas distintas e requer uma forma de lidar com uma perspectiva integradora dessas áreas. Para isto, o participante do curso vivencia situações que propiciem tanto o domínio tecnológico como os aspectos pedagógicos, que envolvam compreender o que significa o

aprendizado e o ensino usando os tais recursos e considerando as novas maneiras de representação do conhecimento.

Corroborando com Moran (2015) as tecnologias digitais desafiam as instituições a buscar novas estratégias para o ensino e melhorar o foco para uma aprendizagem significativa mais participativa e integrada, considerando as diferentes organizações de tempo/espaço que as TDIC possibilitam.

No atual panorama da sociedade brasileira, a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação devem deixar de ser apenas instrumentos complementares para o ensino, passando a ter um papel relevante nos processos educativos. Dessa forma, concordamos que:

Formar professores com o ímpeto de desenvolver apenas a cidadania não é mais suficiente. A contemporaneidade cria desafios concernentes aos avanços da sociedade do conhecimento e aos recursos informatizados, cuja utilização crítica pode propiciar novas possibilidades de acesso, produção de conhecimentos, condições diferenciadas do processo de ensinar e de aprender. (VETTORAZZO, BOTH, 2018, p.80)

Moran (2015) também alerta para a mediação pedagógica no uso desses recursos, pois ele considera que sem a mediação efetiva do professor, o uso das TDIC nas instituições escolares pode favorecer apenas a diversão e o lazer, comprometendo o seu real objetivo educacional.

Nessa perspectiva, considera-se necessária uma abordagem de mediação pedagógica que considere as múltiplas variáveis do contexto escolar, mas sem perder a intencionalidade desde o planejamento à avaliação da aprendizagem desses alunos com uso das ferramentas tecnológicas.

Belloni (2015) indica particularidades do contexto do nosso país, em relação aos recursos tecnológicos onde mostra que o desigual acesso às tecnologias de informação e comunicação tende a agravar nas profundas diferenças sociais e regionais.

Hoje, ninguém mais duvida de que precisamos todos aprender a lidar com as tecnologias, tornando-as verdadeiros instrumentos de comunicação e educação, uma vez que são tão incontornáveis quanto a multiplicidade e a profusão de informações e imagens a que estamos submetidos, a maioria delas orientada pela lógica capitalista de

produção e consumo. É em tal contexto que esse livro busca compreender como crianças e adolescentes percebem, desconstruem e reelaboram as mensagens das mídias (da televisão a celulares, computadores, videogames etc.), a fim de contribuir para a formação do professor. Se sua tarefa sempre foi desafiante, agora se tornou também ainda mais complexa. (BELLONI, 2015, p. 203)

Diante esses desafios, chegamos a questão que impulsionou a presente investigação:

- De que maneira as Tecnologias estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores que atuam no Ensino Fundamental na RMBS - Região Metropolitana da Baixada Santista?

Dessa questão foram geradas outras duas mais específicas que auxiliaram a condução das investigações desta pesquisa:

- Quais as possibilidades de intervenção para formação continuada de professores no uso de tecnologias que favoreçam a aprendizagem de alunos no Ensino Fundamental?

- Como os sistemas de ensino da RMBS podem utilizar as tecnologias para avançar em seus currículos atuais?

Pesquisas de Costa (2013) mostram que nos últimos anos as ações dos homens vêm experimentando um desenvolvimento tecnológico de maneira extremamente acelerado que, entre outras coisas, tem encurtado cada vez mais as distâncias e quase sempre alterado a nossa noção de tempo.

Esse desenvolvimento em diversos âmbitos da atuação das ações do homem moderno, principalmente no campo da informática, acaba por ser o maior responsável pelas transformações do homem social, propiciando um ambiente de mudança da sociedade industrial, estruturada nas relações de trabalho, para uma sociedade do conhecimento, estruturado nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, tendo as redes virtuais como suporte.

Percebe-se com bastante facilidade que essa ambiência virtual desenvolvida a partir do surgimento da internet é formalizada pelas TDIC e está caracterizada pelo acúmulo de informações na rede. Essas, por sua vez, podem ser acessadas, transformadas e ampliadas independentemente do tempo e local de sua origem, bastando para isso, a presença de um suporte físico como um terminal de computador conectado na rede, ou qualquer outro tipo de receptor como os

aparelhos de telefonia móvel, as atuais televisões digitais ou aparelhos mobiles.

No processo educativo formal, a utilização das TDIC também tem enorme importância sem precedentes para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem, seja por seu acesso aos conteúdos disponibilizados na rede, ou ainda, pela realização de uma comunicação dialógica (de mão dupla) com esse mesmo conteúdo proposto, com membros de seu curso e com o seu conhecimento.

Nesse sentido, é percebido que a educação mediada pela tecnologia requer muito mais que um simples acesso às informações depositadas na rede virtual. É necessária a utilização de sistemas de gerenciamento de cursos na Web que permitam, por meio de suas ferramentas, a criação, a organização e o gerenciamento desses cursos. Neles estão incluídas novas ferramentas, softwares e recursos diversos para a manipulação de grande diversidade textual e gráfica, o gerenciamento de arquivos, a comunicação entre os cursistas, a administração de informações, a tutoria do desempenho dos cursistas, a segurança de acesso a bancos de dados, possibilitando a geração de

estatísticas de uso, montagem de testes, enquetes e avaliações para os participantes no processo educativo, entre outros fatores.

Apesar das pesquisas indicarem a necessidade da utilização dos recursos tecnológicos a favor da aprendizagem esta ainda não é uma realidade das escolas no Brasil, conforme apontam as mesmas pesquisas. Seriam dificuldades estruturais ou de formação para que as ferramentas tecnológicas possam ser utilizadas no Ensino Fundamental de forma adequada?

Com base nas proposições teóricas de Vygotsky e colaboradores e de fundamentos de Prado (2003, 2016), Bruno (2007, 2016), Moran (2010, 2017) e Valente (2010,2017) dedicados à construção da mediação, desafiamo-nos às discussões e investigações sobre as articulações necessárias entre as aprendizagens conquistadas no Ensino Fundamental com uso das TIC e as exigências sociais colocadas aos educandos, a partir de concepções e práticas de professores atuantes com os recursos digitais e tecnológicos.

As últimas décadas do século passado anunciaram marcos decisivos nas investigações sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, tal como evidenciam as pesquisas de

Salermo (2007), Kfourri (2009) e Masetto (2016). Do ponto de vista histórico, trata-se de marcos recentes envolvendo diferentes enfoques com a pretensão de avançar nas reflexões já existentes sobre o assunto, seja nas dimensões sociológica, política, pedagógica, psicológica, dentre outras. Destes levantamentos bibliográficos revelou-se a existência de um recente e considerável aumento da produção científica, em âmbito nacional, sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação formal.

Com isso, a hipótese que norteou esta pesquisa foi:

- As Tecnologias de Informação e Comunicação, com seus recursos pedagógicos privilegiados para o ensino nas diferentes disciplinas, e também de forma interdisciplinar, tornam-se constitutivas de aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais à formação do aluno do ensino fundamental, com implicações decisivas para novos conhecimentos, considerando os múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, sociais, emocionais e psicológicos.

Nesse contexto, as escolas de ensino fundamental têm um papel essencial no processo geral de desenvolvimento dos educandos e nas oportunidades de aprendizagem possibilitadas aos mesmos, os quais

podem vir a responder às necessidades infantis ou juvenis, próprias das respectivas faixas etárias e considerando um currículo longitudinal onde se busca a formação para o exercício pleno da cidadania e que tenha meios de progredir em diversos campos da sociedade, por meio de uma educação crítica e reflexiva.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UTILIZAÇÃO DAS TDIC NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA

Diante do desafio de estabelecer reflexões sobre o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nos Currículos das Escolas da Região Metropolitana da Baixada, objetos de diferentes investigações e preocupação de pesquisadores envolvidos com a educação no Brasil e em outros lugares do mundo, esta investigação teórica e prática, de cunho quantitativo e qualitativo, realizou-se mediante análise de instrumentos metodológicos diversos: questionários, entrevistas e observações sobre os eixos temáticos de investigação e pesquisa-ação com proposta de formação continuada aos

docentes da rede pública de ensino dos municípios parceiros da investigação.

Essas formas de investigação foram selecionadas para atingir os seguintes objetivos:

- Conhecer os diferentes recursos tecnológicos disponíveis nas escolas dos municípios parceiros da pesquisa;
- Conhecer como os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas efetivamente são utilizados no Processo de ensino;
- Analisar concepções e práticas de professores de escolas públicas de ensino fundamental referentes ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Currículos das Escolas da Região Metropolitana da Baixada Santista.

Quanto aos Objetivos Específicos foram elencados os seguintes:

- Realizar um levantamento geral sobre os recursos disponíveis nas escolas, mediante questionários e entrevistas aos gestores e professores;
- Verificar se e como as propostas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa inserem as Tecnologias da Informação e Comunicação nos Currículos das Escolas da Região Metropolitana da

Baixada Santista, mediante questionários, entrevistas, observações, registros e/ou filmagens de suas organizações de tempos, espaços e materiais no interior das escolas de ensino fundamental na qual lecionam;

- Promover formação continuada dos profissionais, mediante parceria com os Municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista, por meio de estudos para análise de concepções e de práticas docentes a partir de contribuições teóricas dos autores encontrados na investigação bibliográfica sobre os usos dos recursos tecnológicos de informação e comunicação em processos de ensino;

- Desenvolver, concatenados com as atividades inerentes a esta investigação, Curso de Extensão Universitária, focado nas possibilidades de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos processo de ensino das diferentes áreas de conhecimento;

- Realizar análise estatística com foco na análise qualitativa dos dados coletados nos questionários, nas ações formativas e/ou observações das práticas docentes dos profissionais participantes.

As abordagens metodológicas, quantitativa e qualitativa, possibilitaram a análise efetiva dos dados coletados nos questionários,

entrevistas e observações no decorrer das ações formativas. Além disso, houve bastante riqueza, em face da diversidade de materiais coletados, consonante com a ética e preenchimento do Termo de Consentimento do Livre Esclarecido.

No que tange aos aspectos metodológicos, consideramos essa investigação uma pesquisa-ação, tal como coloca Chizzotti (2014, p. 86-87), que segue seis fases: a da definição do problema, a da formulação do problema, a implementação da ação, a execução da ação, a avaliação da ação; continuidade da ação.

Assim, a pesquisa propôs a implementação da ação, onde apresentamos aos gestores das secretarias de educação dos municípios que integram a RMBS um plano de execução, prevendo: apresentação da proposta da pesquisa/formação de professores; realização de um encontro com os gestores para confirmação da parceria; a aplicação de questionários junto aos professores/gestores sobre a possibilidade e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas; oferta dos cursos de extensão no âmbito do uso das TDIC.

Após o contato formal com as nove Secretarias de Educação da RMBS, houve a adesão de cinco dos nove municípios: Cubatão,

Guarujá, Itanhaém Santos e São Vicente. Onde cada município selecionou professores e gestores que voluntariamente se disponibilizaram a participar da formação continuada.

Em face da necessidade de conhecer o trabalho desenvolvido na sala de aula, na parceria solicitou-se que pelo menos a metade dos profissionais da educação fossem professores atuantes como docentes do Ensino Fundamental e as demais vagas poderiam ser disponibilizadas aos profissionais de suporte pedagógico.

Dessa maneira, a formação foi ofertada aos professores e gestores participantes da pesquisa pelos professores pesquisadores da UNIMES. Essa formação foi desenvolvida em nível de extensão universitária com carga horária de 40 horas, por meio de encontros presenciais e atividades na modalidade virtual. O curso abordou apresentação, discussão e práticas do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Os projetos e práticas que foram apresentados, discutidos e desenvolvidos com os participantes tinham entre os recursos tecnológicos propostos os próprios aparelhos celulares.

Os encontros presenciais (15 horas) corresponderam à apresentação do Curso e assinatura dos Termos de Consentimento de Livre Esclarecido; Oficinas Formativas de Práticas Pedagógicas com Uso de Tecnologia; as horas restantes (25) foram cumpridas pela inclusão dos participantes no ambiente virtual da UNIMES com interação por meio de atividades relacionadas ao uso das TDIC.

O quadro 1 remete a uma síntese dos conteúdos e recursos tecnológicos explorados nos três encontros presenciais, realizado nas dependências da Universidade que desenvolveu a formação continuada.

Quadro 1 – Síntese de conteúdos e recursos utilizados nos Encontros Presenciais da Formação Continuada em TDIC

Encontro	Conteúdos	Recursos Tecnológicos
1	TDIC nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental; Projeto de Pesquisa e Formação Continuada em TDIC; Utilização de alguns recursos elementares para criação de Blogs; Uso de aparelhos celulares de forma pedagógica; Ensino de Matemática com TDIC e Geometria Dinâmica com uso de softwares livres;	Uso de smartphones com aplicativos diversos: Criação de Blogs, Kahoot!; Ambiente Virtual da Instituição de Ensino.

2	Sequência Didática em situações de aprendizagem com uso de TDIC; Gêneros Textuais diversificados no desenvolvimento de habilidades no Ensino Fundamental.	Uso de smartfones e/ou computadores de mesa; Ambiente Virtual da Instituição de Ensino; Softwares de Animação; Sotwares diversos de Apresentação, como por exemplo, Powerpoint; Acesso a artigos diversos para uso das TDIC.
3	Atividade de Conclusão de Curso - Apresentação de Práticas exitosas com uso de TDIC, por meio de Sequência Didática.	Uso de smartfones e/ou computadores de mesa; Aplicativo CANVA, GeoGebra, YouTube, Filmagens e Fotos, Blogs, Ambiente Virtual da Instituição de Ensino; Softwares de Animação; Sotwares diversos de Apresentação, como por exemplo, Powerpoint;

Acesso a artigos diversos
para uso das TDIC.

Fonte: Plano de Curso da Formação – Registro do Grupo de Pesquisa

Utilizamos como modalidade organizativa das situações de aprendizagem as sequências didáticas, onde os pesquisadores consideraram ser produtivo e mais adequado para atingir nossos objetivos tanto que na pesquisa quanto na formação continuada, em face da heterogeneidade de formação dos nossos participantes e diversidade também presentes em virtude de atuarem em contextos de redes bastante distintas. Para isso, consideramos a Sequência Didática com o conceito de Zabala (1998):

(...) um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...)
(ZABALA, 1998, p. 18)

Nesse panorama, conforme evidenciam os documentos oficiais (BRASIL, 2012) as sequências didáticas contribuem para a consolidação dos conhecimentos dos alunos, pois permite em suas progressivas aquisições de conhecimentos construídos, a partir de uma aprendizagem significativa e que considere os conhecimentos prévios

dos diferentes alunos. Os pesquisadores verificaram que dessa forma, as sequências estariam adequadas para o trabalho com uso de TDIC.

Dessa forma, as sequências didáticas são relevantes para a construção dos conhecimentos nos alunos, no sentido de que:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (BRASIL, 2012, p. 21)

Os encontros presenciais e a interação no ambiente virtual foram coordenados e mediados pelos pesquisadores, integrantes do quadro docente da instituição e, também, por discentes e egressos do mestrado profissional *stricto sensu*, “Práticas Docentes no Ensino Fundamental”.

3 ANÁLISE DOS DADOS

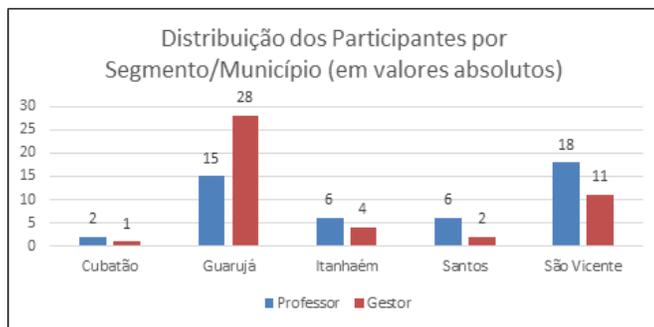
3.1 Perfil dos Participantes

A parceria estabelecida da Universidade com os sistemas municipais de ensino foi do encaminhamento para a formação de até 50

profissionais, contudo, alguns municípios em virtude de demandas específicas próprias não enviaram esse total, de qualquer forma, considera-se muito rica e válida a experiência com profissionais de redes e realidades tão distintas.

Os participantes da pesquisa foram 93 (noventa e três) profissionais da educação, entre professores e gestores das escolas municipais da RMBS. O gráfico da figura 1, ilustra melhor essa heterogeneidade do grupo:

Figura 1 – Distribuição dos Participantes

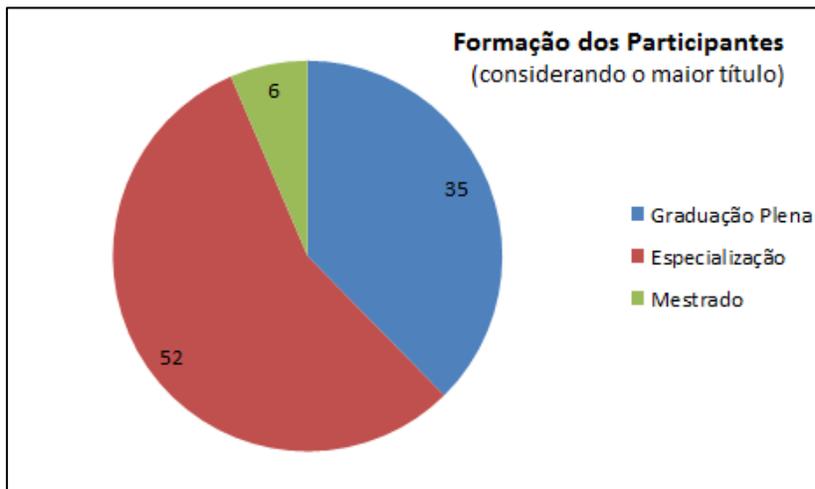


Fonte: Questionários da Pesquisa

Do total de participantes, todos apresentam formação em nível superior, sendo que a maioria (62,4%) possui curso de Pós-Graduação, sendo 6,5% em nível de Mestrado e os demais em nível de

especialização, conforme indica o gráfico da Figura 2, onde são expressos os valores absolutos.

Figura 2 – Formação dos Participantes

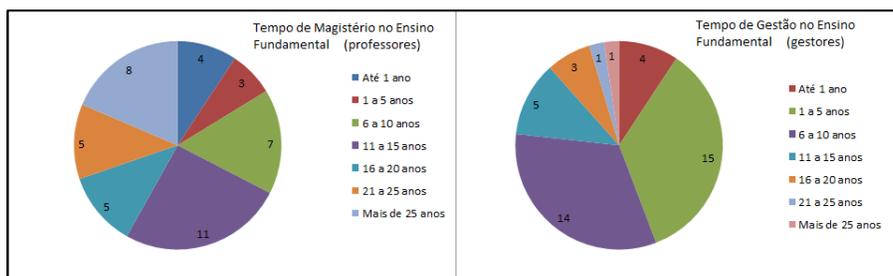


Fonte: Questionários da Pesquisa

O grupo também é formado por muitos educadores com experiência, sendo distribuído de forma que apenas 32% possuem menos de 5 (cinco) anos de magistério, tendo alguns participantes declarando que possuem mais de 30 (trinta) anos de sala de aula, ou seja, prestes a aposentar e ainda buscam formação continuada para

possivelmente melhorar suas práticas profissionais, conforme indicam os valores absolutos nos gráficos que ilustra a Figura 3:

Figura 3 – Tempo de Experiência no Ensino Fundamental – docentes e gestores participantes



Fonte: Questionários da Pesquisa

3.2 Concepções dos Participantes

No último encontro foi disponibilizado um questionário para finalização, entre os objetivos, estavam o de compreender, após a realização de algumas atividades, as concepções de aprendizagem que esses professores possuíam. A questão não identificava quais concepções, propositalmente para não induzir a resposta, mas descreve as características, como segue:

Em relação à sua prática pedagógica, qual dela mais se aproxima de suas crenças?

(A) A concepção está baseada em que o conhecimento se dá por associações, conforme o aluno vai recebendo e acumulando novas informações, ele associa essas novas ideias àquelas que já possui, e seu conhecimento se amplia.

(B) A concepção está baseada em que o conhecimento ocorre na interação do sujeito com as coisas e pessoas em um dado contexto sociocultural.

(C) A concepção está baseada em que o conhecimento considera a predisposição hereditária e os dons naturais do aluno, o conhecimento é algo a ser despertado pelo professor.

(D) A concepção está baseada em que a fonte do conhecimento se dá nas trocas entre o organismo e o meio, sendo a aprendizagem o próprio processo de construção do conhecimento, desencadeando processos mentais que ampliam a capacidade intelectual e de compreensão do indivíduo.

(Questionário Final – Participantes da Formação)

No questionário, identificaram-se algumas concepções bastante presentes nas atividades, pois a metade dos participantes se identificou com a concepção construtivista (alternativa D) e a outra metade dividiu-se igualmente sendo 25% na concepção sociointeracionista (alternativa B) e 25% identificaram-se na concepção empirista (alternativa A), já quanto a concepção inatista, representada pela alternativa C, não teve

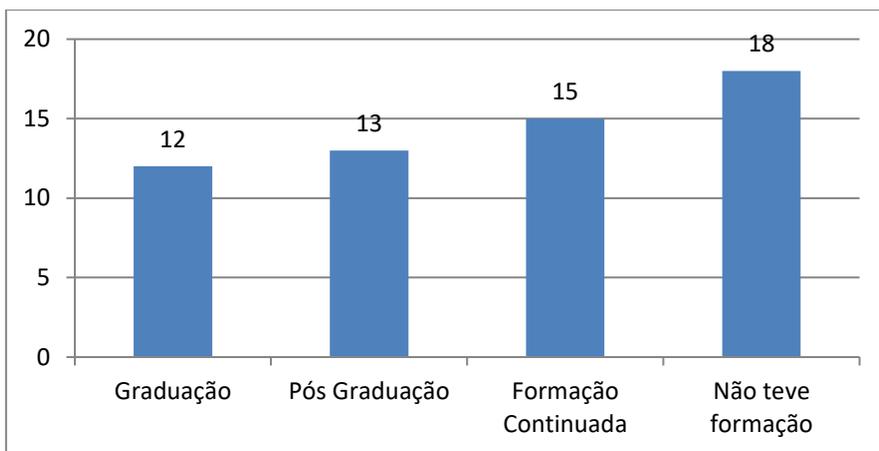
nenhum participantes que tenha indicado como crença relacionada à aprendizagem.

Constata-se que os docentes que se declararam empirista (25%), apesar de fazerem uso das tecnologias ainda possuem uma prática bastante tradicional e conservadora, baseando suas ideias em competições e ranking entre os alunos, bem como a utilização de técnicas como memorização da tabuada e alfabetização pelo método silábico, não fazendo uso de metodologias mais adequadas, bem como não reconhecendo o potencial da aprendizagem significativa.

3.3 Sobre Formação de Professores e utilização de TDIC

A maioria dos professores participantes demonstra que não tiveram nenhuma formação relacionada ao uso das TDIC para as práticas educacionais, no entanto, alguns buscaram a formação continuada para sanar essas lacunas e estarem preparados para atuar de forma efetiva com o uso de recursos tecnológicos atuais. A figura 4 identifica o contado dos participantes em formações com uso de TDIC:

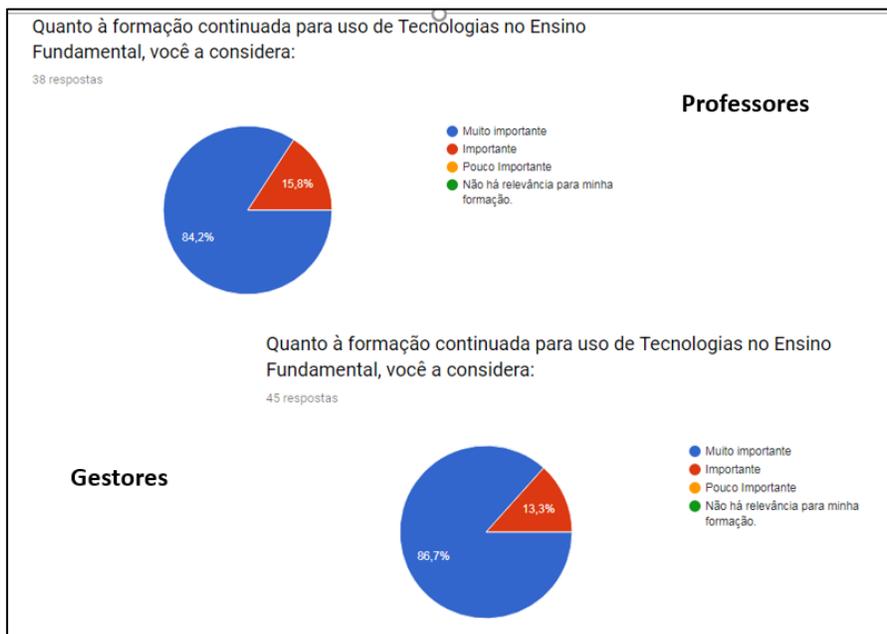
Figura 4 – Formação Docente para uso de TDIC



Fonte: Questionário dos Participantes

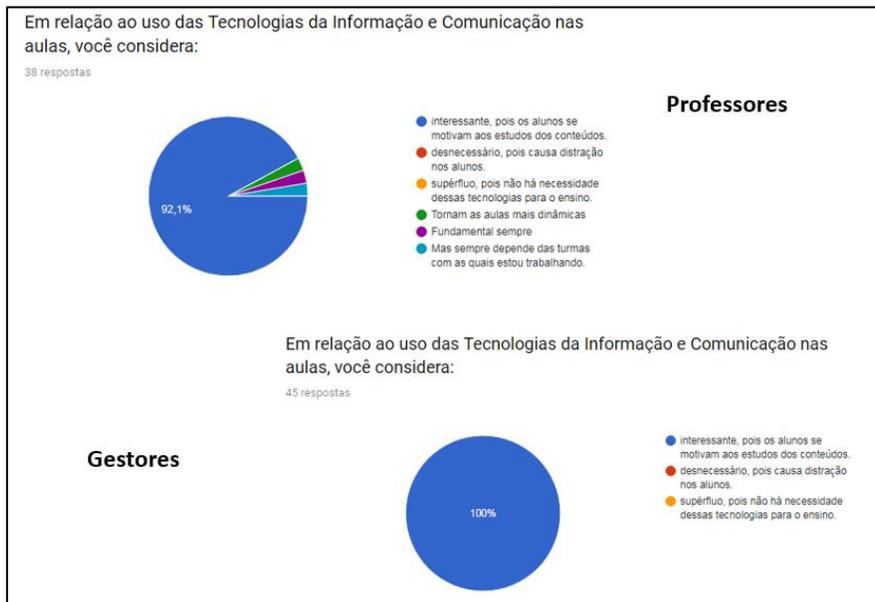
A participação no curso foi feita por adesão, onde de imediato percebe-se o compromisso dos participantes com a sua própria formação contínua. Quanto à formação para o uso das TDIC, todos os participantes que responderam aos questionários indicam que os recursos tecnológicos são relevantes para o ensino, tanto os professores quanto os gestores fazem essa indicação, conforme os gráficos representados pelas Figuras 5 e 6.

Figura 5 – Sobre a formação para uso de TDIC



Fonte: Questionários da Pesquisa

Figura 6 – Considerações acerca da formação para uso de TDIC



Fonte: Questionários da Pesquisa

Percebe-se que os participantes demonstraram interesse na temática e diversificados conhecimentos prévios relativos ao uso das Tecnologias.

A maioria utiliza como estratégia diferenciada para fins pedagógicos, considerando uma educação crítica, no entanto, ainda há

alguns docentes que utilizam os recursos em suas práticas bastante associadas ao ensino tradicional/tecnicista.

Os participantes demonstraram interesse e utilização no uso das TDIC nas suas práticas pedagógicas, onde 83% consideram ser “muito importante o uso das tecnologias” e o restante identificou como “importante”.

Todos indicaram utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, sendo frequente (semanalmente ou diariamente) a utilização por 84% dos professores participantes dessa pesquisa. Os recursos disponíveis nas instituições escolares estão indicados pelos participantes nos gráficos da Figura 7, onde professores e gestores indicam a disponibilidade nas instituições, onde se verifica uma grande diversidade de recursos nas Unidades de Ensino das redes da RMBS.

Figura 7 – Recursos Tecnológicos Disponíveis nas Escolas



Fonte: Questionário da Pesquisa

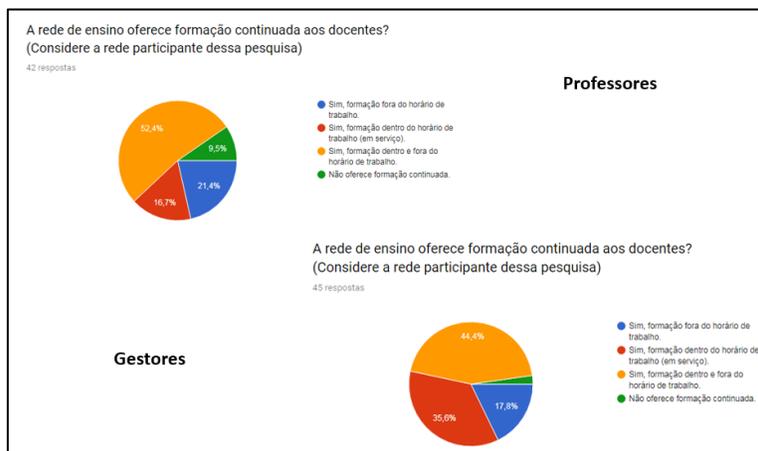
Quanto à manutenção dos recursos, menos de 10% apontam problemas com a gestão em relação aos recursos, cerca de 90% indicam entraves relacionados à disponibilidade e/ou estrutura dos equipamentos.

No último encontro, o grupo discursou acerca das necessidades das TDIC em toda a educação básica, onde apontam a necessidade de

além dos recursos tecnológicos que as redes ofereçam também formações continuadas e alguns docentes responsáveis por mediar e incentivar os demais professores quanto ao uso dos recursos tecnológicos nas diversas situações de aprendizagem.

As redes municipais participantes da pesquisa realizam, conforme os docentes participantes, formações continuadas diversas, sendo algumas dentro do horário de trabalho (formação em serviço) e outras realizadas por adesão fora do horário de trabalho, conforme indicam os gráficos presentes na Figura 8.

Figura 8 – Formações Continuadas nas Redes Municipais da RMBS



Fonte: Questionário da Pesquisa

Os participantes também indicam que as formações continuadas são ministradas de diversas formas, sendo algumas realizadas por profissionais da própria rede municipal, Universidades ou empresas contratadas pelos municípios, conforme se verifica nos gráficos da Figura 9.

Durante os depoimentos dos docentes e gestores nas ações formativas, percebemos que as ofertas de percursos formativos pelos sistemas municipais da RMBS são bastante heterogênea em face da diversidade existente nos contextos, seja pelos recursos ou pelas necessidades pontuais de cada um dos municípios que compõem a Região Metropolitana.

Figura 9 – Responsabilidade das Formações Continuidas nas Redes Municipais da RMBS



Fonte: Questionários da Pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida demonstrou o interesse nos profissionais de educação (professores e gestores) em utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para suas práticas

pedagógicas, já que participaram de atividades formativas, por adesão em horário distinto de sua carga horária semanal na rede parceira da Universidade, pela qual se inscreveu.

Houve alguns participantes com dificuldades, no encontro intermediário, na compreensão da Sequência Didática, fato que foi bastante minimizado no encontro posterior, onde as SD apresentadas demonstram que os presentes compreenderam tal conceito. Percebe-se que alguns participantes confundiam Sequência Didática com Plano de Aula.

Mas, o conceito foi retomado no terceiro encontro com uso de uma nova ferramenta tecnológica: CANVA. Os participantes demonstraram não conhecer o aplicativo, exceto uma, mas gostaram e alguns utilizaram para descrever suas experiências.

No terceiro encontro foi solicitado que cada participante presente apresentasse em forma de Sequência Didática uma experiência bem-sucedida desenvolvida no Ensino Fundamental com uso de TDIC.

As práticas demonstraram riqueza de contextos, onde foram explorados temas transversais: educação nutricional e alimentar,

educação étnico-racial, educação ambiental, direitos humanos entre outros assuntos relevantes para os alunos desse nível.

Nas atividades foram explorados recursos diversos: YouTube, Blog, GeoGebra, PowerPoint entre outros, onde alguns participantes afirmaram que utilizaram ideias e TDIC que aprenderam nessa formação continuada.

Outro aspecto desvelado pela pesquisa foram algumas demandas de softwares e recursos específicos para desenvolvimento de habilidades.

Por unanimidade, os participantes do último encontro, solicitaram pedidos de novas formações e continuidade da parceria das redes de ensino com a UNIMES. Destacamos, ainda, que muitos docentes participantes também solicitam que a Universidade mantivesse contato com os mesmos para informações sobre Cursos, principalmente a Pós Stricto Sensu: Mestrado Profissional em Práticas Educativas no Ensino Fundamental, onde vários demonstraram interesse em realização.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. *Criança e mídias no Brasil*. Campinas: Papirus, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

COSTA e FARIA. *EAD: sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial*. Congresso da Associação Brasileira de Educação à Distância. 2008. Acesso em: <www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>. Acesso em: 22/12/18.

CRUZ, Jucélia da. *As tecnologias de informação e comunicação como fator motivacional no Ensino Fundamental – Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental –Universidade Metropolitana de Santos: Santos, 2017.*

KENSKI, Vani M. *Novas Tecnologias na Educação Presencial e a Distância* in ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org). *Educação a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003. p.51-62.

KFOURI, Samira Fayez. *A comunicação midiaticizada na EaD: um discurso pedagógico diferenciado*. Tese de Doutorado em Comunicação Social. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo – SP, 2009.

MORAN, José Manoel et al. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*: Papyrus, 2015.

_____. *O que é educação à distância*. Disponível em:
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 28/12/18.

NOGUEIRA, Solange M. N. *Educação a Distância e a Formação de Professores*. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org). *Educação à Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003. (p.147-164).

PUPO, Rodrigo de Almeida. Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura – *UNESCO*. Diretrizes de Políticas para Aprendizagem Móvel. Disponível em:. Acesso em: 28/12/18.

PRADO, Maria Elisabete Brisola. Educação a Distância e Formação do professor: redimensionando concepções de aprendizagem – Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SãoPaulo – SP, 2003.

RAMAL, Andrea Cecília. Educação a Distância: entre Mitos e Desafios. Revista Pátio, ano V, n. 18, ago./out. 2001, p. 12-16.

REIS, Patrícia Rodrigues Carvalho dos. Formação de professores – TPACK e a relevância das TIC no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental – Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental –Universidade

Metropolitana de Santos: Santos, 2017. Disponível em:
<https://portal.unimes.br//mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental/arquivos/defesas/patricia-rodrigues.pdf>. Acesso em:
20/03/2019.

RIOS, Terezinha A. Compreender e Ensinar para uma Docência da Melhor Qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SALERNO, S.C. EL K. Administração escolar e educacional: planejamento, políticas e gestão. Campinas – SP: Alínea, 2007.

SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera (orgs.). Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, Marilda da. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNES; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TAVARES, Elisabeth dos Santos. *O sistema municipal de ensino de Santos e o atendimento às demandas da educação na cidade: um estudo crítico*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TAVARES, Elisabeth dos Santos. *A Proposta de Descentralização no Sistema Educativo do Estado de São Paulo: Um Modelo de Gestão para as Diretorias de Ensino - Do Discurso às Práticas*, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

VETTORAZZO, Janis Helen. BOTH, Ivo José. *Implicações e contribuições das tecnologias como mediadoras na formação de professores na EAD*. In: MOSER, Alvino et al (Org.) *Educação e Tecnologias: professores e suas práticas*. Artesanato Educacional: São Paulo – SP, 2018.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. Obras Escogidas, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

ZABALA, Antoni., *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A autoavaliação na construção de uma prática docente de qualidade

Maria Dolores Ferreira LOPES¹

Élton Meireles de MOURA²

Resumo

O presente artigo trata de resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada sobre avaliação, mais especificamente trataremos da autoavaliação na prática pedagógica docente. Esta pesquisa foi norteadada pela busca de respostas para a seguinte indagação: Como a autoavaliação poderia se constituir em um importante instrumento de reflexão? Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado, analisar o papel da autoavaliação na prática docente e afirmar seu papel de contribuição na qualidade da relação de ensino/aprendizagem. Além disso, também buscou-se defender uma

¹Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). E-mail: doloresflopes@hotmail.com.

²Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo - (USP). E-mail: tommeireles@gmail.com.

metodologia que utilize a autoavaliação como ferramenta para detectar onde pode estar o problema e apontar algum caminho para solucionar o mesmo, oportunizando uma educação mais criativa, reflexiva e política. A autoavaliação pode proporcionar um momento de mudança sobre a forma de pensar a educação, onde o aluno seria corresponsável por sua aprendizagem. Dessa maneira, este estudo buscou levantar a hipótese de que a educação deve ser capaz de desencadear uma visão diferenciada no que tange a avaliação, então ela deve ser capaz de conferir ao processo educativo a capacidade de construção, expansão da consciência individual e coletiva. Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos, organizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica, em torno de alguns estudos e pesquisas já produzidos, que tratam da mesma temática da avaliação, autoavaliação e algumas leituras sobre práticas docentes que utilizaram o método autoavaliativo. Teremos como referência sobre o tema alguns atores, dentre eles: Depresbiteris, Melo e Bastos, Régnier e Mitre.

Palavras-chave: Autoavaliação; Prática Pedagógica; Reflexão; Ação; Aprendizagem;

SELF-EVALUATION IN THE CONSTRUCTION OF A QUALITY TEACHING PRACTICE

Abstract

This article deals with the results of a bibliographical research carried out on evaluation, more specifically we will deal with the self - evaluation in the teaching pedagogical practice. This research was guided by the search for answers to the following question: How could self-assessment be an important tool for reflection? In view of this question, the purpose of this study was to analyze the role of self-assessment in teaching practice and to affirm its role as a contribution to the quality of the teaching / learning relationship. In addition, we also tried to defend a methodology that uses self-assessment as a tool to detect where the problem may be and to point out some way to solve it, providing a more creative, reflexive and political education. Self-assessment can provide a moment of change on how to think about education, where the student would be co-responsible for their learning. In this way, this study sought to raise the hypothesis that education should be able to trigger a differentiated vision in what concerns the evaluation, so it must be able to confer to the educational

process the capacity of construction, expansion of individual and collective consciousness. In order to respond adequately to the research problem and to reach the desired objectives, a bibliographic research was organized, based on some studies and research already produced, dealing with the same subject of evaluation, self-assessment and some readings on teaching practices that used the self-evaluation method. We will have as reference on the subject some actors, among them: Depresbiteris, Melo and Bastos, Régnier and Miter.

Keywords: Self - evaluation; Pedagogical Practice; Reflection; Action; Learning;

INTRODUÇÃO

As discussões sobre método da autoavaliação nas práticas docentes, tema que propomos a basear este estudo, são de produção incomum. É laborioso encontrar trabalhos que cogitam a dimensão do enriquecimento da qualidade no ensino utilizando-se da ferramenta autoavaliativa em momentos considerados de mais importância na educação, nas ações de reflexão e diagnóstico do conhecimento

compartilhado em sala de aula, bem como o uso desse conhecimento para, de fato, conceber mudanças qualitativas no processo de aprendizagem.

O estudo que ora se apresenta, alicerçado nas práticas de autoavaliação docente se justifica pelo fato de que, conforme Deprestibiteris (2001), as relações de sala de aula se pautam em um sistema binário de transmissão de conhecimento – recepção por parte dos alunos, onde o resultado do desempenho ao final do processo de educação se mensura através de uma “avaliação [que]está intimamente ligada às instruções, que também devem ser dadas qualitativamente, a fim de atingir os objetivos educacionais.”

As avaliações do sistema de ensino demonstram um número cada vez maior de professores com planejamentos baseados em modelos prontos de avaliações, o que revelam um desvio no objetivo central de uma avaliação formativa, ou seja, se pensarmos na justificativa histórica do ensino constituído por mensurações padronizadas, veremos que “na sua mais remota origem a avaliação serviu realmente como instrumento de poder e ameaça...” (Depresbiteris, 2001) e ainda “(...)muitas pessoas ainda usam a avaliação como instrumento de poder e de ameaça (...) a avaliação foi e ainda é considerada como atividade final de processo.”

Sabemos que mesmo hoje muitas das avaliações são padronizadas pelo próprio método organizacional das Secretarias de Educação, que visam recolher dados gerais sobre a qualidade/alcance do ensino formal. Nesse caminho, temos professores que, preocupados em atender essa demanda pela tão estimada qualidade em educação, utilizam a avaliação de forma equivocada.

(...) muitos professores não sabem como avaliar, e a prova acaba se transformando em um processo de cobrança dos conteúdos aprendidos ou decorados pelos alunos, ou ainda em vingança do professor, momento em que esse se delicia ao ver o desespero dos alunos diante das questões. (MELO e BASTOS, 2012, p.182).

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos, organizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica, em torno de alguns estudos e pesquisas já produzidos, que tratam da mesma temática da avaliação, autoavaliação e algumas leituras sobre práticas docentes que utilizaram o método autoavaliativo. Teremos como referência sobre o tema alguns atores, dentre eles: Despresbiteris (2001) e Melo e Bastos (2012), autoavaliação, Régnier (2002) e algumas leituras sobre práticas docentes que utilizaram o método autoavaliativo, Mitre (2008).

Dessa maneira, este estudo buscou levantar a hipótese de que a educação deve ser capaz de desencadear uma visão diferenciada no que tange a avaliação, pois se essa tem em sua essência a característica “busca de respostas e caminhos para os problemas detectados” (Mitre et al, 2008) então ela deve ser capaz de conferir ao processo educativo a capacidade de construção, expansão da consciência individual e coletiva para esses problemas.

Com base nessas considerações preliminares, o objetivo do presente artigo é discutir as ações docentes na perspectiva no processo de autoavaliação, e como esse pode trazer para as diversas interações professor-aluno a conscientização de todos os envolvidos no sistema educativo, e a relevância do conhecimento produzido pela autoavaliação na prática pedagógica docente.

DESENVOLVIMENTO

Ao analisar alguns textos produzidos atualmente relativos à avaliação, percebemos que pouco nos é explicitado acerca da autoavaliação. Há uma tendência em se falar em avaliação formativa, como sendo aquela que consiste no fornecimento de informações que orientarão na melhoria do desempenho de forma geral durante o

processo, de modo a não acumular a problemática dos resultados ao fim de um determinado ciclo avaliativo. Porém, a forma como essa prática da avaliação formativa pode ser aliada à metodologia da autoavaliação para qualificação do processo educativo, carece de estudos voltados para tal proposta. A avaliação formativa assim é conceituada, segundo Melo e Bastos (2012):

Caracteriza-se por um processo interpretação-intervenção sobre o desenvolvimento do ensino- -aprendizagem com a finalidade de garanti-lo, aprimorá-lo, direcioná-lo, enfim, de dar condições efetivas para que o ensino e a aprendizagem ocorram com sucesso (...). É formativa toda a avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. (MELO e BASTOS, 2012, p.189)

Ainda de acordo com Melo e Bastos,

Na autoavaliação o aluno participa de maneira mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, uma vez que tem a oportunidade de analisar seu progresso nos estudos, suas atitudes e comportamentos diante do professor e colegas. (MELO E BASTOS, 2012, p. 192).

Compreendemos então que aliado a essa concepção de busca de uma capacitação e formação que potencialize sua ação e tenha mais

probabilidades de alcançar os objetivos de qualidade na aprendizagem de seus alunos, o profissional educador que utilizar a autoavaliação com seus alunos, conseguirá também entender as dificuldades deles, ajudando-os a rever o percurso. Isso porque a autoavaliação é:

(...) um processo pelo qual um indivíduo avalia por si mesmo, e geralmente para si mesmo, uma produção, uma ação, uma conduta da qual ele é o autor, ou ainda suas capacidades, seus gostos, suas performances e suas competências ou a si mesmo enquanto totalidade. (RÉGNIER, 2002, p.5).

Essa totalidade que nos fala Régnier (2002), implica então pensar que, na relação professor–aluno, o profissional que está lidando continuamente com os vários processos que a aprendizagem apresenta, precisa continuar aprendendo com a sua prática, e sobre sua atuação. A autoavaliação precisa ser contínua e fazer parte da rotina de ensino do professor, haja vista a mutabilidade pela qual passam os estudantes e suas famílias, ou até mesmo pelas constantes diligências que o currículo escolar e as diretrizes de educação se colocam na formação dos educandos.

Teremos assegurado um bom nível de atualização, até mesmo social, que estimule o aluno e coloque o professor em um nível de conhecimento mais qualificado sobre os espaços de convivência de

seu aluno, suas dificuldades em aprender, suas potencialidades e as possibilidades de terem seus “pontos fortes” revertidos em esforços para superação de limites e o sucesso escolar. Será mais viável através da autoavaliação estabelecer uma reflexão sobre as hipóteses que vieram sendo construídas pela história de vida do aluno, auxiliando-o a localizar suas dificuldades e oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir as melhores soluções.

O exercício da autoavaliação é um dos momentos que favorece a construção de uma cultura de autoavaliação em sala de aula, ou seja, através de um movimento iniciado pelo professor, que se autoavalia e se percebe um profissional consciente de onde está, porque está fazendo e de que forma está fazendo, possibilita-se uma abertura do espaço escolar para a autonomia.

Para Régnier (2002), “a autoavaliação auxilia na obtenção de maior regulação e melhor desenvolvimento cognitivo, abrangendo análise crítica do próprio trabalho; compreensão dos erros e dos sucessos; comparação dos resultados alcançados com os esperados e seleção de novas estratégias.”

Incluir o instrumento da autoavaliação de forma mais recorrente, poderá proporcionar ao aluno, refletir sobre seu processo educativo. E o professor poderá, a partir dos resultados obtidos

periodicamente, direcionar ou redirecionar a sua prática pedagógica. Nesse aspecto, estamos falando de uma prática que não é isolada em um único momento do processo (final de bimestres), pois a autoavaliação tem a intenção de possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar as suas aprendizagens sempre e em cada novo conhecimento. Poderá esse aluno qualificar as suas formas de pensar e definir as suas responsabilidades diante dos resultados obtidos, de forma a construir e reconstruir ideias sobre si mesmos e seu processo de aprendizagem.

E, por conseguinte, esse movimento leva o educando, segundo Mitre, (2007) a questionar e gerenciar suas próprias aquisições, bem como sugerir e indicar ao profissional de sala de aula como qualificar, diferenciar e carregar de significados os processos de aprendizagem que permeiam o espaço escolar, pois (...) na auto-avaliação, pode-se rever a metodologia utilizada na prática pedagógica, enquanto o discente irá refletir sobre si mesmo e a construção do conhecimento realizado.

Assim, por acreditarmos que os princípios da autoavaliação poderão possibilitar a melhoria da prática pedagógica enquanto meio capaz de criar um movimento de reflexão, ou seja, voltar-se a si mesmo e criar estratégias para a resolução de problemas, é que iremos

verificar se há uma maneira de encarar a avaliação como meio muito mais significativo que quantificar verificar ou aferir, mas sim, conhecer, mover e refletir.

Segundo pesquisas de Depresbiteris (2001), a avaliação como um conceito geral, tem suas bases históricas firmadas em concepções regulatórias, onde os termos “escalas”, “inventário”, “fichas”, “teste-padrão” etc., eram comuns e revelavam a ideia de atividade de mensuração final que servia exclusivamente para alcançar objetivos, sem a preocupação de vincular os dados obtidos a um processo contínuo e sistemático imbricado de relevância para a aquisição de um conhecimento escolar tradicional. Essa concepção de educação tradicional é assim exemplificada:

(...) o professor exerce o papel de transmissor de informações, tornando-se o centro das relações entre o conhecimento e o aluno. Sua função é transmitir verdades já prontas, validadas pela sociedade e transmitidas às novas gerações. Esse ensino, que costumamos chamar de tradicional foi resultado de muitos e muitos anos de trabalho com o foco na aquisição pura e simples de conteúdos. Eles eram ‘transmitidos’ pelo professor, recebidos (copiados) pelo aluno e reproduzidos fielmente nas provas. (MITRE, 2008, p.2140)

Esse último movimento só foi conseguido no Brasil tempos mais tarde, com Heraldo Marelim, enquanto muitos teóricos em educação ainda pensavam que a avaliação era exclusivamente para mensurar, ele já compreendia a avaliação de uma maneira mais global, qualificada e política. Defendendo que “a avaliação formativa é uma alternativa para a educação de qualidade, e que merece ser discutida e aprofundada. Fala também de a necessidade da avaliação contar com a participação de profissionais especialmente treinados, com experiência no trato de diferentes problemas educacionais.”

Vemos assim, que este pensamento se aproxima muito da avaliação que queremos nos propor a apresentar, aquela capaz de promover, antes de tudo uma autocompreensão, um agir embasado numa tomada de decisão repleta de saber crítico sobre sua atuação, seus conhecimentos, sua utilidade, seus padrões éticos, políticos, sociais, enfim, o discernimento de quem se é, como aprende, e porque aprende.

Através das práticas pedagógicas que temos atualmente, percebemos que a avaliação ainda não se consolidou como ferramenta de autocompreensão e reflexão em muitas escolas. Nestas práticas, conforme Melo e Bastos (2012):

(...) o aluno é um simples repetidor de informações, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significados para ele. Não cabe ao aluno o papel de escolher o que deve ou não saber, nem a maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita. A ele cabe aprender o que é colocado, da forma como foi planejado, e repetir no momento da verificação da aprendizagem. (MELO e BASTOS, 2012, p.184)

Se ainda na relação professor-aluno a avaliação é utilizada como disciplinadora, como ameaça para conseguir a atenção e comportamento adequado dos alunos, ou ainda é utilizada para qualificar algumas tarefas ou alguns resultados, torna-se ainda mais importante pensar em uma avaliação que busque a reflexão de prática profissional, um repensar dos objetivos da aprendizagem e uma consequente nova forma de avaliar o educando, onde este tenha claro a concepção de todo o processo de sua formação, pois na relação professor – aluno, devemos entender que:

O aluno não é acumulador e repetidor de informações recebidas. O aluno é construtor do seu saber, do próprio conhecimento, e o professor atua como mediador, estimulando a construção do pensamento(...) não só o aluno, mas também o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, a partir dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento. (MELO e BASTOS, 2012, p.183)

Quando o profissional educador já passou por um processo de análise de sua própria trajetória e tem claro os objetivos de aprendizagem que pretende alcançar, ele terá mais possibilidade de utilizar o instrumento da avaliação para possuir informações que o façam compreender como está o andamento do trabalho pedagógico para assim fazer as devidas adaptações.

Práticas inovadoras em avaliação educacional não são simples de se aplicar com confiabilidade e eficácia, por isso Melo e Bastos (2012) dizem que “(...) tendo em vista que a avaliação constitui uma parte importante do processo ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que o professor busque conhecimento suficiente para atuar de forma competente”.

A maneira de agir com relação aos processos educacionais e seus consequentes resultados sugere uma concepção pedagógica mais construtiva, onde o aluno vai edificar o seu próprio saber e o professor, já consciente de seu papel profissional ao se autoavaliar, vai mediando esse processo. De acordo com Luckesi (1997), “educando e educador, por meio dos atos de avaliação, como aliados na construção de resultados satisfatórios da aprendizagem podem se autocompreender no nível e nas condições em que se encontram para dar um salto à frente”.

Conforme Melo e Bastos (2012):

O modelo construtivista propõe uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento, partindo do princípio de que o aluno não é acumulador e repetidor de informações recebidas. O aluno é construtor do seu saber, do próprio conhecimento, e o professor atua como mediador, estimulando a construção do pensamento (MELO e BASTOS, 2012, p. 183)

Enquanto neste caminho de se pensar em um processo educativo mais dialógico e significativo por parte do aluno, temos a avaliação que assume um papel mais abrangente, pois passa a propiciar mais do que resultados, ela gera constantes reflexões.

Neste intenso movimento de avaliar numa dimensão formativa e construtiva, tem-se um cenário onde se tornar possível ao aluno também se autoconhecer. Assim, o profissional está mais perto de coletar informações sobre as dificuldades de cada aluno, e assim, pode planejar estratégias para cada dificuldade encontrada. Dessa maneira:

(...) o ato de avaliar começa a ser encarado mais em sua função formativa, que deve permitir a compreensão da situação em que se encontra o educando, deve estar inserida obrigatoriamente na continuidade da aprendizagem e ter uma atitude de apoio a diferentes possibilidades de ação. Assim, a confiança dos educandos e o envolvimento de cada um deles em sua própria avaliação são essenciais para o bom

funcionamento do sistema educativo. (RÉGNIER, 2002, p.37)

Tal afirmação também pode ser encarada em nível profissional, ou seja, falamos em uma formação continuada, ou uma formação inicial que considere que quando se conhece as motivações que levaram o docente à escolha de sua carreira e a constante busca por conhecimento sobre como essas motivações estão sendo reforçadas, temos aí a possibilidade de uma reflexão qualificada e consciente, que depende do acompanhamento das etapas pelas quais passa o ato de educar e as condições oferecidas para ajudar o aluno a superar as dificuldades e avançar em seu conhecimento.

Assim, como o ato de utilizar novas metodologias no ensino requer constante estudo, disponibilidade e capacitação, a formação do professor que utilize o método auto avaliativo:

(...) pressupõe que se repense a sequência teoria/ prática na produção do conhecimento, assumindo que esta [formação] ocorre por meio da ação-reflexão-ação. Reafirma-se, assim, a ideia de que o processo ensino-aprendizagem precisa estar vinculado aos cenários da prática e deve estar presente ao longo de toda a carreira. (MITRE, 2008, p.2138)

De acordo com Mitre (2008), o professor também poderá, através da metodologia da autoavaliação, permitir que exista em sala

de aula ações direcionadas para que o aluno qualifique e confira seus próprios significados aos conteúdos que, por sua vez, podem se transformar em habilidades, ou seja, a capacidade de discriminar em que circunstâncias será possível ou conveniente que os conteúdos aprendidos sejam aplicados, exercitando tomadas de decisões ao utilizar o conteúdo aprendido em situações sociais, culturais e humanas.

A ação autoavaliativa requer do professor, como já foi dito pelos autores citados anteriormente (a saber Régnier, 2002 e Mitre, S.M. et al, 2008), o exercício constante do trabalho reflexivo, da disponibilidade para o planejamento e replanejamento, uma vez que a prática de utilizar as informações que provém dos alunos, requer um constante cuidado com as situações/respostas imprevistas.

Entendemos que a prática pedagógica é uma ação que articula diferentes atores, docentes e discentes, e cada um deles compartilha parcelas de responsabilidade sobre o que se aprende. Essa prática por sua vez se torna reflexiva, por produzir uma compreensão do mundo mais dialógica, criativa e comprometida.

Até o momento, tentamos demonstrar que a prática de autoavaliação é um processo que se inicia pela ação docente, mas que acaba por refletir, segundo Mitre, S.M. et al, (2008), em uma

concepção de avaliação formativa, que insere de significados a realidade avaliatória do aluno que passa a ser um ser consciente e atuante na construção de seu conhecimento. O aluno participa de seu desenvolvimento, e entende o porquê de aprender.

Acredita-se que, de acordo com esses autores, que a concepção de educação onde o educando vai pensar, por si, sobre as suas ações em termos de sucessos e dificuldades imprimindo em suas atitudes uma ideia de melhoria constante, é capaz de gerar

uma problematização [que] pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões. (MITRE, 2008, p.2136).

Podemos pensar então, como a autoavaliação poderia se constituir em instrumento de reflexão da prática pedagógica, e percebemos que para a viabilização de uma metodologia pedagógica reflexiva é necessário, conforme Mitre, S.M. et al(2008) que o professor planeje suas ações, ou seja, que saiba como, quando e qual o objetivo a alcançar ao final de suas avaliações. Dessa forma, seu trabalho em sala de aula estará embasado no entendimento de que a

autoavaliação não pode ter como objetivo a atribuição de um padrão, mas sim a reflexão e o entendimento de um processo contínuo.

Nesse planejamento, é necessário que o professor tenha a concepção de que seu aluno não pode ter uma única oportunidade no final de um bimestre, como ocorre dentro de uma concepção somativa, onde a avaliação “(...) implica fornecimento de informações a respeito do valor final do desempenho do educando, tendo em vista a decisão de aprová-lo ou reprová-lo”. (Depresbiteris, 2002). Ou seja, para uma prática pedagógica de qualidade, é preciso almejarmos o cuidado de não utilizarmos a autoavaliação dentro de concepções tradicionais de avaliações finais.

Do mesmo modo, ao invés de planejar situações em que o aluno irá preencher uma ficha final de autoavaliação, atribuindo a si uma nota que diz se ele foi bem e em que precisa melhorar, e atribuir a si mesmo um valor quantitativo, deve-se conceber a prática da autoavaliação de forma contínua, do início ao término do processo que compreende a educação.

Assim, acreditamos que a prática da autoavaliação pode ser um agente colaborador neste processo quando entendida como:

[...] um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo (aprendiz, (ou) professor) faz um julgamento

voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações, do desenvolvimento cognitivo (RÉGNIER, 2002, p. 05) (grifos nossos).

Quando tratamos a prática pedagógica dessa maneira dialógica, temos a oportunidade de compreender a educação do ponto de vista dos autores Mitre, S.M. et al, (2008), ou seja, discernimos que a ação de ensinar-aprender vai muito além de um sistema binário de transferência / recepção de conhecimentos.

Não obstante, essa prática se constitui em um movimento espiral, que resgata conhecimentos prévios do aluno, sua história de vida, sua visão e interpretação das situações, daí ocorre a análise de todos esses dados coletados, há a ressignificação destes resultados a luz da formação pedagógica/acadêmica do docente, que tem condições de, junto com o seu corpo discente, refletir sobre os conteúdos, objetivo do ensino.

Acreditamos que com a prática constante da autoavaliação, os professores serão capazes de desenvolver sentimentos maiores de responsabilidade pessoal e de apreciação dos mais discretos e simples sinais de avanços de seus alunos. E serão assim, capazes de encarar prontamente as necessidades de sala de aula e dirigir as

potencialidades de seus alunos para sua própria autoavaliação. De modo que o aluno poderá refletir sobre o que ele sabe, o que ainda não sabe e até sugerir ao próprio docente meios alternativos e significativos de se conquistar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa tentativa de tecer considerações sobre o papel da autoavaliação como prática, de certa forma, inovadora formação, prática e atuação reflexiva dos docentes utilizou a estratégia de fazer uma leitura de textos que conceituassem a avaliação e que trouxessem alguma experiência didática bem-sucedida através do método autoavaliativo. Nosso objetivo foi o de demonstrar, a partir dos autores com que dialogamos, as dificuldades de inovar com a prática da avaliação formal, mensurativa, classificatória e estabelecer um diálogo sobre as possíveis soluções significativas, à luz da autoavaliação, que se constitui em um método dinâmico, reflexivo, processual e formativo.

Buscamos compreender a autoavaliação na prática de sala de aula como um processo contínuo, que começa com a autoavaliação diagnóstica, procurando compreender o contexto do aluno, suas

formas de aprendizagem específicas, que lhe trará mais possibilidades de sucesso ao contextualizar os conteúdos em conceitos munidos de significados e sentido para ele e prolonga-se para além dela, constituindo um conjunto de “ações direcionadas para que o discente aprofunde e amplie os significados elaborados mediante sua participação, enquanto requer do docente o exercício permanente do trabalho reflexivo”(Mitre et al, 2008).

Em outras palavras, os saberes gerados através do método autoavaliativo ganha significado efetivo, na medida em que se articula uma nova relação entre o docente e o aluno, focalização da reflexão na ação e favorecimento das atividades significativas que promovam o conhecimento dos conteúdos necessários no processo educativo. Assim, esse movimento requer tanto uma reflexão quanto uma conscientização de sua responsabilidade educativa frente ao conhecimento.

As considerações nesse estudo desenvolvidas não constituem uma visão acabada sobre um método inovador, capaz de gerar profundas mudanças. Ademais, está preocupado em refletir acerca de um método de potencial, apropriado para orientar uma nova postura na relação entre aluno e professor, baseado na reflexão-ação.

Desta maneira, estivemos respaldados em uma concepção dialógica, que concebe desde o conhecimento da responsabilidade na aquisição de conhecimento, papel fundamentalmente do profissional da educação, até o aluno, como construtor dos próprios mecanismos auxiliares de seu processo educativo. Acreditamos que a autoavaliação como um processo frequente, desde as séries iniciais, possa auxiliar, tanto o aluno quanto o professor na caminhada da vida educacional, tornando-a mais significativa e satisfatória para ambos.

Enfim, se a concepção de educação é ampla, humana, autônoma, o papel da avaliação também será o de investigar/pesquisar/indagar se está sendo construído nas relações de sala de aula, um sujeito crítico autônomo e consciente em sua atuação social.

Esperamos que este artigo possa somar a outros que levantam a mesma questão a respeito da relevância da autoavaliação e seu emprego voltado à melhoria da qualidade do processo educativo. Percebemos com esse trabalho, a necessidade de que haja mais pesquisas a respeito do tema estudado, pois como citamos anteriormente, poucos são os trabalhos encontrados que mencionam a dimensão do enriquecimento no ensino utilizando a ferramenta autoavaliativa.

Podemos concluir que um dos méritos da autoavaliação está, justamente em sua capacidade crítica, reflexiva e transformadora, conforme mostramos em nossas reflexões.

REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação Educacional em três atos**. 2ªed. São Paulo: Editora SENAC, 2001. 102 p.

_____. **Avaliação da aprendizagem na Educação Ambiental** – uma relação muito delicada. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora. São Carlos: Ri Ma, 2001.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia nos cursos de graduação**. 3ªed. Uberlândia: Edufu, 2003. 206 p.

MELO, Édina Souza de e BASTOS, Wagner Gonçalves. **Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012

MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciência & Saúde Coletiva, 13 (Sup. 2):2133-2144, 2008.

RÉGNIER, Jean-Claude. **A autoavaliação na prática pedagógica.** Revista Diálogo Educacional. Paraná, v. 3, n.6, p.53-68, maio/agosto, 2002.

MACEDO H. **Avaliação escolar.** Disponível em:
[//www.projetoeducar.com.br](http://www.projetoeducar.com.br) Acesso: 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições-** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 1997.