

MARCOS NICOLAU SANTOS DA SILVA
LEONARDO MENDES BEZERRA
Organizadores



EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA:

***PARADIGMAS EDUCATIVOS, AVALIATIVOS,
CURRICULARES E FORMATIVOS***

**EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA:
PARADIGMAS EDUCATIVOS,
AVALIATIVOS, CURRICULARES
E FORMATIVOS**

MARCOS NICOLAU SANTOS DA SILVA
LEONARDO MENDES BEZERRA
Organizadores

**EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA:
PARADIGMAS EDUCATIVOS,
AVALIATIVOS, CURRICULARES
E FORMATIVOS**

São Luís



EDUFMA

2021

Copyright © 2021by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MEIO-NORTE – Grupo de Estudos e Pesquisas Geográficas e Interdisciplinares

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Reitor
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Prof^ª. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^ª. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Prof^ª. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Revisão

Prof^ª. Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
Prof^ª. Dra. Francigelda Ribeiro
Prof^ª. Ma. Adriana Alves Cruz

Projeto Gráfico

Wellington Silva (86) 99443.1055 

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação contra-hegemônica [recurso eletrônico]: paradigmas educativos, avaliativos, curriculares e formativos / Organizadores, Marcos Nicolau Santos da Silva; Leonardo Mendes Bezerra. — São Luís: EDUFMA, 2021.

386 p. (Coletânea)

Modo de acesso: World Wide Web

<<http://www.edufma.ufma.br/index.pht/loja/>>

ISBN: 978-65-89823-29-2

1. Formação docente. 2. Representações de currículo. 3. Avaliação Educacional. 4. Territórios Educativos. I. Silva, Marcos Nicolau Santos da. II. Bezerra, Leonardo Mendes. III. Coletânea.

CDD 370
CDU 37.01

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas - DIB/UFMA
Bibliotecária: Jaciara Marques Galvão Silva
CRB 13/812

Ao colega Professor Samir Araújo Casseb
(em memória), pela defesa em prol da cultura de paz
e não violência por meio da educação.

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	12
PARA UMA CRÍTICA À EDUCAÇÃO MERCANTIL <i>Renan Gonçalves Rocha</i> <i>Arielle Gonçalves Vieira</i>	19
REPRESENTAÇÕES DOCENTES E DISCENTES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO MÉDIO <i>Joniely Cheyenne Moura Cruz</i> <i>Ada Augusta Celestino Bezerra</i>	32
FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO LUÍS – MA: DOCENTES EM FOCO <i>Flávia Fernanda Santos Silva</i> <i>Maria Teresa Gonzaga Alves</i>	72
APRENDER COMO ACONTECIMENTO: PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM JUNTO AO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE <i>Diego Souza Marques</i>	104
CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO PÚBLICA MARANHENSE NA INTERFACE DO CONSELHO BENJAMINIANO <i>José Raimundo Campelo Franco</i>	122
UM OLHAR PARA SI E OS SENTIDOS DO SER JOVEM NA CONTEMPORANEIDADE <i>Helga Porto Miranda</i> <i>Fabrcício Oliveira da Silva</i>	143

- HISTÓRIA INTELECTUAL E ESTUDOS DAS QUESTÕES
RACIAIS NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE
UM CAMPO HISTORIOGRÁFICO** 168
José Maria Vieira de Andrade
- O ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS SURDOS:
CONCEPÇÕES DAS DIFICULDADES DE ALUNOS
E INTÉRPRETES DA ESCOLA ESTADUAL
MATIAS OLÍMPIO – TERESINA/PI** 193
*Geisymeire Pereira do Nascimento
Tatiana Almeida de Carvalho
Antonia de Sousa Leal*
- COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS
EM SERGIPE: A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO
SÓCIO-HISTÓRICA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS
“QUILOMBOLAS” E A CONSCIÊNCIA POLÍTICA DA LUTA
POR RECONHECIMENTO** 219
*Elvoclébio de Araújo Lima
Edson Paulo Santos Lima*
- A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO
DE CIÊNCIAS E AS ABORDAGENS AGROECOLÓGICAS** 243
*Antonio Valmor de Campos
Carmen Rejane Flores Wizniewsky
Jane Acordi de Campos*
- A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO FORMATIVO DE
PROFESSORES PARA A ESCOLA PRIMÁRIA NO MARANHÃO:
IMPÉRIO E REPÚBLICA VELHA** 264
Sandra Maria Barros Alves Melo
- A SAÚDE DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS
TRANSFORMAÇÕES RECENTES NO MUNDO DO TRABALHO** 283
Juscelino Polonial
- EDUCAR NA DIVERSIDADE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
NO NORTE DO TOCANTINS** 306
Antônia Márcia Duarte Queiroz

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL** **335**

*José Monteiro da Mota
Enayra Silva Sousa
Alba Patricia Passos de Sousa*

**MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO:
PERCURSOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE** **356**

*Leonardo Mendes Bezerra
Marcos Nicolau Santos da Silva
Rosana Mendes Bezerra*

SOBRE OS AUTORES **378**

- PREFÁCIO -

Tratar sobre temas de educação, em um momento politicamente tenso no Brasil e de intensas mudanças em curso, é um grande desafio e instigou-nos a convidar um coletivo de pesquisadores para se debruçar sobre esta temática e propor reflexões em suas áreas específicas, as quais vão além do campo educativo.

Para um mundo e um país em transformações, novas pedagogias devem ser colocadas em xeque, a fim de (re)pensarmos nossas práticas, problematizarmos as questões que, quando não começam e terminam, sempre perpassam pela educação.

A educação, nesse sentido, é arena política das ações e decisões dos governos, os quais, não raras vezes, encontram nela um território através do qual exercem sua soberania, seus poderes, suas práticas e organizam as alianças políticas. A educação também é território da autonomia, da emancipação e instrumento de reconstrução da justiça social em um país que historicamente apartou os mais pobres do direito à educação. Por fim, a educação é território do/da professor/a. Território este no qual se encontra um dos principais sujeitos do processo educativo, mas terrivelmente desvalorizado pelos governantes e rechaçado pela sociedade. Que utopia de sociedade deveríamos acreditar em um país no qual desfaz de seus professores?

Eis a proposta dessa coletânea: pensar o lugar da educação, das práticas de ensino, das representações no e do currículo, da avaliação e da formação de professores no Brasil contemporâneo.

A abordagem, as práticas e as representações educativas estão presentes em diversas áreas do conhecimento. A educação, nesse sentido, mais que uma abordagem multidisciplinar, se tornou um campo plural. A pluralidade de concepções, princípios, objetivos, práticas, ideologias está representada em muitos trabalhos acadêmicos.

O ecletismo das abordagens educacionais marca o século XXI com novos paradigmas colocados para a educação contemporânea. Hoje, espetacularmente, já não é mais possível falar de educação – no âmbito acadêmico ou escolar – sem considerar a amplitude a que se refere este campo do conhecimento. Os paradigmas das sociedades brasileira e mundial refletem um mundo em mudanças, cujos valores, princípios, ética e práxis são constantemente problematizados.

Observamos, de um lado, as questões do mundo globalizado trazidas para o bojo das análises educacionais. Já não é mais possível esquecermos da importância da diversidade étnica, racial, religiosa, identitária, de gênero ao adentrar a escola, a universidade e a sociedade para escancarar os preconceitos e fazer repensarmos novos conceitos para um mundo de sujeitos plurais, os quais já não se enquadram mais nos parâmetros conservadores e modeladores de uma pseudossociedade de pessoas iguais.

Qual o lugar da questão ambiental na educação atual? O século passado consolidou-se como o período no qual houve a explosão de cidades pelo mundo, que, até então, eram tipicamente rurais, especialmente nos países em desenvolvimento. O momento atual, por sua vez, é interpretado como o século do meio ambiente, em que assistimos a eventos de extremo consumismo e constantes ataques à natureza cada vez mais rarefeita. A sustentabilidade,

nesse sentido, é apontada como um valor. Enquanto tal, a sustentabilidade se torna um objeto privilegiado de estudos e interpretações a partir do olhar da educação. Se valores ambientais são colocados à educação, isso significa dizer que há a necessidade de novos sujeitos formadores/educadores ou em formação comprometidos com o meio ambiente. Essa discussão também encontra-se presente em alguns textos dessa coletânea.

Presenciamos o avanço do neoliberalismo e o projeto do Estado mínimo na educação brasileira, bem como o sucateamento das condições e qualidade da educação. Do mesmo lado e em oposição aos novos paradigmas da educação há, em curso, um projeto conservador que assustadoramente avança no mundo e, no Brasil, tem ganhado espaço no campo das políticas educacionais. Projeto conservador este que pretendeu o retorno à escola da mordaca, sem partido, sem ideologia e sem proposta educativa. Afronto à autonomia das universidades brasileiras e a tentativa de deslegitimar para privatizar as instituições de ensino superior do país, responsáveis pelos avanços recentes e pela democratização do acesso ao ensino público de qualidade a uma parcela cada vez mais crescente de brasileiros pobres.

O país das “reformas” (trabalhista, previdência social, administrativa e tributária) também pretende reformar a educação, todavia, antes de reformar a política brasileira. Diferente da educação, a política, vergonhosa e escancaradamente, apresenta para o mundo a sua face mais cruel – a falta de decência. A reforma do ensino médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova política nacional de formação de professores são exemplos de ataques à democracia e revelam que este país necessita ainda mais de avanços na educação.

Que país pretende ser mundo¹ se a educação não é considerada prioridade? A educação não é prioritária, ainda, no Brasil, porque, dentre outros motivos, ela também não é apreciada como preferência, isto é, não é assumida enquanto um direito.

A partir do exposto, essa coletânea apresenta-se como um espaço plural, crítico e reflexivo para a discussão de temas oportunos para a educação maranhense e brasileira. Além disso, os textos aqui reunidos corroboram para pensar a educação contemporânea, contra-hegemônica, revelando as suas principais problemáticas e cujos argumentos ensejam a utopia de um país melhor, em que a justiça social seja a ferramenta de luta de nossa sociedade.

Para quem parte da interpretação do mundo como uma ideologia, pensar a educação como utopia é ressignificar a luta pela melhoria da escola, da universidade e valorização dos/das professores/as.

Essa coletânea proposta destaca-se pela pertinência dos temas da educação e formação de professores no perplexo momento histórico em que vivemos no Brasil. Igualmente, os textos apresentados podem ser utilizados como instrumentos para se repensar outra política educacional à luz da política nacional de formação professores, recentemente reinaugurada e já criticada pelos especialistas em educação.

Marcos Nicolau Santos da Silva
Professor do Curso de Licenciatura em Ciências
Humanas-Geografia
UFMA / Câmpus de Grajaú
Fevereiro de 2021.

¹ No sentido de devir, vir a ser mundo, como resultado da superação de suas mazelas sociais.

- APRESENTAÇÃO -

Em uma sociedade de base capitalista a educação hegemônica satisfaz aos interesses da classe economicamente dominante. Já a educação contra-hegemônica corresponde aos interesses dos sujeitos que buscam transformar a ordem vigente, forjar territórios educativos e construir outros paradigmas. Para tempos de transformações nos cenários locais e globais, os paradigmas educativos, avaliativos, curriculares e formativos devem ser questionados, (re)pensados e (re)transformados, em conformidade com os valores, crenças e demais representações sociais presentes nas diversas áreas do conhecimento, em especial a pedagógica. Posto isto, esta obra é uma coletânea cujos textos discutem a educação contemporânea sob diversas perspectivas, que coadunam em duas partes: Paradigmas da educação contemporânea: currículo, avaliação e ensino; Múltiplos olhares acerca da formação de professores.

A primeira parte apresenta oito capítulos que compreendem formas de pensar as quais engendram o entendimento de que o ser humano é o sujeito articulador da des-re-construção dos saberes e, assim, o pensamento pedagógico percorre em conformidade com os modelos científicos reelaborados. Na

atualidade, os questionamentos oriundos das mudanças históricas da humanidade não são respondidos pelo paradigma newtoniano/cartesiano e, por isso, precisam de novas visões, novos estudos e direções, em especial nas ciências da educação.

Nesse patamar, o primeiro capítulo “Para uma crítica à educação mercantil” trouxe reflexões a respeito da crítica a uma educação mercantilizada, condicionada, dominada e seletiva do sistema capitalista.

O segundo capítulo intitulado “Representações docentes e discentes das práticas avaliativas no ensino médio” apresentou as alusões das práticas avaliativas utilizadas no ensino médio com base nas representações docentes e discentes de um centro de referência estadual em Aracaju-SE.

“Fatores associados ao desempenho dos alunos no ensino fundamental em São Luís-MA: docentes em foco” é a tônica do terceiro, o qual traz à luz o papel docente como influenciador da aprendizagem discente e faz inferências, através da comparação das escolas, se os professores a partir do viés formativo, do esforço e da regularidade estão associados ao desempenho dos alunos.

O quarto capítulo “Aprender como acontecimento: problematizando a aprendizagem junto ao pensamento de Gilles Deleuze” traz uma reflexão, com base filosófica, a respeito do aprender em acontecimento e do acontecimento no fluxo do tempo e da virtualidade.

O quinto capítulo “Currículos e educação pública maranhense na interface do conselho benjaminiano” apresenta uma reflexão a respeito da concepção educacional das escolas

públicas municipais do Maranhão dos anos iniciais do ensino fundamental sob a luz teórico-conceitual de Walter Benjamin.

O sexto capítulo “Um olhar para si e os sentidos do ser jovem na contemporaneidade” trouxe a compreensão do universo que a juventude vem ocupando nos espaços educativos como elementos cheios de significados para pensar a escola como lócus de aprendizagens para a vida e das práticas educativas docente.

Com a intenção de revisitar questões historiográficas, o sétimo capítulo “História Intelectual e estudos das questões raciais no Brasil: apontamentos sobre um campo historiográfico” discute e reflete sobre as questões raciais, em especial as brasileiras, e colocam alguns pontos para o debate sobre as perspectivas das questões étnico-raciais pelo viés historiográfico, inclusive, importantes para o campo educacional.

O oitavo capítulo “O ensino de Química para alunos surdos: concepções das dificuldades de alunos e intérpretes da Escola Estadual Matias Olímpio – Teresina/PI” avaliou as dificuldades encaradas pelos intérpretes e estudantes surdos no ensino de Química na educação formal, e também o uso de sinais que tem relação com conceitos científicos da Química, nos dicionários de Libras.

A segunda parte do livro “Múltiplos olhares acerca da formação de professores” vai além dos paradigmas conservadores da educação que focam na reprodução do conhecimento. No paradigma emergente, que conecta várias abordagens, visões e entendimentos para religar os saberes e proporcionar uma visão holística, tornou-se um campo abrangente e plural, por reelaborar

e transformar relevantes transformações pessoais, sociais e profissionais, por conter uma dimensão coletiva e democrática da educação e da formação de professores.

Nessa seara, o nono capítulo “Comunidades tradicionais quilombolas em Sergipe: a problemática da formação sócio-histórica no currículo das escolas “quilombolas” e a consciência política da luta por reconhecimento” nos traz uma análise dos efeitos da omissão do Estado nos aspectos educacionais e o impacto da ausência de adequação dos conteúdos sócio-históricos das comunidades quilombolas como essenciais à formação da consciência sociopolítica. Também salientou alguns aspectos na formação dos educadores, com destaque aos licenciados em pedagogia e história que, pela ausência de conteúdos específicos, tornam a prática educacional afastada da realidade das comunidades.

O paradigma agroecológico abarca temas relacionados à cidadania, meio ambiente, qualidade de vida, entre outros assuntos. A unidade curricular que mais envolve as abordagens agroecológicas é o ensino de ciências. Assim, o décimo capítulo “A política educacional brasileira para o ensino de ciências e as abordagens agroecológicas” expõe, em uma primeira ocasião, uma visão histórica da agricultura, da produção agrícola e suas questões socioambientais; no segundo momento enfatiza a política de formação de professores de ciências do ponto de vista da concepção para o exercício da cidadania, por meio da proposta agroecológica.

O décimo primeiro capítulo “A constituição do espaço formativo de professores para a Escola Primária no Maranhão: Império e República Velha” foca na formação de professores para a Escola Primária no Maranhão, no contexto de mudanças políticas, sociais e econômicas transcorridas nesses dois períodos históricos.

“A saúde do professor no contexto das transformações recentes no mundo do trabalho” é tema do décimo segundo capítulo, que apresenta um panorama educacional da saúde dos docentes no contexto das transformações atuais no ambiente e na conjuntura do trabalho. Temática extremamente relevante no momento atual, o fazer docente aqui se insere a um sistema capitalista cada vez mais agressivo, que apresenta no cotidiano escolar e se intensifica, culminando na precarização do trabalho desses profissionais, o que os levam ao adoecimento.

O décimo terceiro capítulo “Educar na diversidade: desafios para a formação inicial e continuada de professores de Geografia no Norte do Tocantins” apresenta a articulação da pesquisa com a extensão junto à comunidade. A Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Araguaína, ofertou o curso de formação continuada “Educar na diversidade: deficiência, transtornos, síndromes e educação inclusiva” com foco na formação inicial e continuada de docentes, a fim de problematizar a temática na universidade e capacitar o corpo docente para atuar na diversidade. Além disso, focou em estudos de casos desenvolvidos na educação básica, por graduandas do Curso de Geografia do mesmo Câmpus.

“Educação do Campo: formação na atuação de uma educação para o desenvolvimento sustentável” é o título do décimo quarto capítulo, que apresenta uma reflexão sobre a formação de professores para a educação do campo e as contribuições para implementar as práticas sustentáveis.

O décimo quinto capítulo “Meio Ambiente e Educação: percursos para a formação docente” expõe o percurso das propostas da Educação ambiental nas principais conferências mundiais, dialogando com a perspectiva ecologista da educação no tocante aos cursos de formação de professores com atitudes e práxis reflexivas, críticas e atuantes.

Leonardo Mendes Bezerra
Professor do Curso de Pedagogia
Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas.
Março de 2021.

PARTE I
PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA:
CURRÍCULO, AVALIAÇÃO
E ENSINO

PARA UMA CRÍTICA À EDUCAÇÃO MERCANTIL

Renan Gonçalves Rocha
Arielle Gonçalves Vieira

Introdução

Utilizar a noção de privatização da educação desloca e obstaculiza a crítica contra a dinâmica de sua mercantilização, pois se demarca que o problema central seria a invasão excessiva da esfera privada sobre a pública, e não a lógica econômica do capital, que denota seus efeitos em todas as esferas da vida social. Tendo em vista tal horizonte, o presente texto propõe-se a trazer uma breve reflexão sobre a crítica à educação mercantil, seletiva, condicional e dominada pelos imperativos do sistema reprodutivo do capital.

Desenvolve-se, para tanto, uma apreciação crítica dos mecanismos de seletividade e de disciplina do corpo e do comportamento inerentes ao método escolar de educação em vigor, sobretudo no que se refere aos modelos de educação militarizada ou privatizada (inclusive a gestão privada da educação pública, por meio de Organizações Sociais), como mecanismos que objetivam facilitar o controle biopolítico nos espaços da escola e da universidade.

Privatização e militarização da educação?

A educação, no sistema do capital, é um problema do presente, que nos afeta. Pensar a privatização e a militarização da educação é uma tarefa difícil, uma vez que essa temática impele-nos a explorar determinados conceitos complexos e a revisar pressupostos políticos e econômicos consolidados, indagando-nos: o que é educação? O que é privatização? O que é militarização da escola? Seria possível fazer uma reflexão às margens do discurso meramente político, deixando suspensos, a princípio, os pressupostos consolidados desse discurso? Lançamos, neste texto, um convite que significa uma possibilidade para o diálogo, uma abertura para pensarmos os conceitos e as pressuposições derivadas deles. A complexidade, o enraizamento e a solidez desses conceitos e desses discursos não somente políticos, mas também econômicos e morais, são um convite para o alargamento da semântica que os circunda.

Pensemos, assim, primeiramente, na privatização. Parece que certa tradição liberal, desde John Locke (1978), fez questão de insistir na diferença entre público e privado. Antes de Locke, essa distinção foi marcada na tradição grega, sobretudo por Aristóteles, na obra *Política* (1998), e na obra *Econômico*, de Xenofonte (1999). Nos antigos gregos, o público era o espaço da polis, o espaço de encontro com outros cidadãos, onde se podia ver e ouvir questões comuns, e também se pensar sobre elas. Se, para os gregos, podemos falar da polis, para os romanos, o que temos é a república: a res publica, ou o espaço comum, configurava-se como o espaço decisório de interação com o outro. Liberais como Locke definem o público como a esfera do Estado, do contrato de todos para o bem comum. É, portanto, o ambiente de constituição do direito coletivo que regulamenta a vida de todos.

Separado do público, o privado é, para Locke (1978), também a propriedade. O privado, cuja origem remonta a noção de privação, resguarda aquilo que não pode estar no público. Por representar o espaço íntimo que designa o recolhimento em relação ao público, um espaço que não se submete à deliberação coletiva, o privado não passa pelo âmbito de decisão do Estado. Estaria, nessa esfera, inserido, por exemplo, o corpo. O atual debate acerca do direito que temos sobre nossos corpos não é recente: Locke já defendia esse direito no seu Segundo Tratado Sobre o Governo Civil, publicado no século XVII, propugnando que o corpo também é privado.

A propriedade é, portanto, privada, mas o privado não é somente a propriedade, visto que o privado abrange a esfera econômica, todavia é ainda mais amplo. Assim, não é possível fundir as noções de processos econômicos privados com a esfera privada, nem nos gregos, nem nos romanos, nem nos liberais, pois todos eles consideram o privado com base em uma dimensão muito mais larga que a dos processos econômicos. Sem dúvida, algumas reflexões se desdobram a partir dessa ideia: até onde a decisão pública pode intervir na esfera privada? Essa é uma questão de grande relevância e repercussão, mas sobre a qual não nos debruçaremos, pois a discussão aqui pretendida centra-se na educação.

Para uma crítica do conceito crítico – privatização

Tendo em vista a ideia acima desenvolvida, pode-se dizer que o conceito de privatização não ajuda a compreender a problemática que pretendemos examinar no âmbito da educação. Então, por que certa narrativa crítica usa a noção de privatização da educação como se ela fosse suficiente para entender a

complexidade dos processos de subsunção da educação ao capital? É verdade que tal conceito teria algum sentido se partíssemos da validação automática dos pressupostos liberais que estabelecem a separação e a interação radical entre público e privado; porém, tal validação implicaria limitar o privado ao econômico, o que criaria uma distorção do que hoje se compreende como esfera privada, até mesmo no pensamento filosófico liberal.

Por que, então, se fala de privatização da educação como se essa fosse uma ideia crítica adequada? Por que a escolha dessa perspectiva, que desloca a problemática que atinge a educação para outro lugar, para outro campo? Quando essas perguntas são feitas, vale lembrar que esse reduzido e esvaziado conceito de privatização é usado como instrumento teórico crítico por parte, principalmente, dos intelectuais e de certa militância política. Tal escolha merece reflexão, de modo a se fazer a crítica aos críticos.

Marx articula e traz ao centro de suas discussões uma série de conceitos que são desenvolvidos ao longo de suas obras, como, por exemplo, alienação e sistema. Nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* (MARX, 2004), texto crítico da tradição idealista e economicista do pensamento ocidental, encontra-se a chave cognoscitiva da crítica de Marx. Ao falar da alienação ou dos estranhamentos do trabalhador no sistema do capital, Marx não reduz a questão à mera produção capitalista, visto que alienação é um conceito que abarca realidades fora da produção de mercadorias, estando na vida como um todo, incluindo o público e o privado. Em Marx, a alienação está contida nas múltiplas relações do trabalhador com o mundo, com o outro, com as mercadorias que produz, pois ela é fruto da contradição entre capital e trabalho e está em seus vários desdobramentos, fora da produção. A dinâmica do capital passa, nesse sentido, por todos os campos da vida.

Com isso, Marx lança uma crítica corrosiva em relação ao pensamento político e econômico de sua época. Ao contrário da tradição liberal, que traduz a política em uma esfera muito bem demarcada e que separa o público do privado, Marx pensa o sistema do capital com base em uma totalização. Portanto, o aparato público, o aparelho jurídico-político e o Estado são tão comprometidos com a reprodução continuada do capitalismo quanto as unidades econômicas isoladamente. Sob essa perspectiva, portanto, o público e o privado pertencem ao sistema do capital.

Reiterar essa reflexão de Marx nos traz elementos para responder às questões que levantamos: por que falar de privatização? Por que usar esse conceito, que desloca a problemática que atinge a educação para outro campo? Falar de privatização desloca e obstaculiza a crítica contra o sistema capitalista de produção, pois se demarca que o problema central seria a invasão excessiva da esfera privada sobre a pública, e não a lógica econômica do capital, que está em todas as esferas da vida social. Esse movimento assinala, no entanto, um desvio da questão central, qual seja, a mercantilização da educação como questão a ser pensada, desconstruída e criticada. Colocamos, nesse horizonte, essa problemática como um convite à crítica da educação mercantil, seletiva, condicional e dominada pelos imperativos do sistema reprodutivo do capital.

Na educação brasileira, a mercantilização se materializa de várias maneiras, como por processos seletivos, pelo financiamento de pesquisas por ou para empresas e pela estrutura disciplinar imposta no cotidiano escolar. Nesse cenário, aventa-se ainda a hipótese de que a militarização da educação e a gestão de escolas públicas por Organizações Sociais sejam modelos que pertencem à dinâmica de mercantilização da educação.

Processos seletivos como tradução de uma seletividade biopolítica, social e econômica

Os processos seletivos na educação (Enem, seleções de pós-graduação, de Ensino Médio, de ingresso nos Institutos Federais) são expressões da seletividade biopolítica, social e econômica do capitalismo. Essas seleções, em sua grande maioria, são públicas, o que significa que, do ponto de vista do discurso político do Estado, apresentam-se como possibilidade para todos, embora a sua própria existência já caracterize a negação de direitos e imponha que, na prática, o acesso à educação é de fato apenas para alguns. Na mesma via, as escolas-empresa ou universidades-empresa selecionam seus alunos com critérios explicitamente econômicos. Frente a tal cenário, cabe dizer, como lembra Derrida (2003), que o desejo por uma educação incondicional está diametralmente oposto à sua mercantilização.

O estímulo à competitividade, por sua vez, é a base ideológica e a prática de sustentação da dinâmica de mercado. Para Adam Smith, em *A Riqueza das Nações* (2003), o mercado se constitui pela livre iniciativa de indivíduos dispostos a se lançarem nele através da competição. Entretanto, as consequências da normalização e mesmo da naturalização de realidades hipercompetitivas e rigorosamente seletivas, além de diversas repercussões nocivas em outros campos, consolidam a hierarquização do mundo do trabalho e a consequente composição de classes estabelecida no interior dele. Ainda, na educação, pode-se dizer que a competitividade impede a horizontalidade necessária para a construção coletiva do saber.

Investimentos empresariais em pesquisas – diretrizes da educação ditadas pelo mercado

Os investimentos em pesquisa e desenvolvimento no Brasil estavam na faixa dos 63,7 bilhões de reais, alcançando 1,23% do PIB (IBGE, 2013). As pesquisas recebem parte considerável do seu recurso, 57,7% (R\$36,7 bilhões), dos governos federal e estadual. Os demais 27 bilhões de reais eram investidos pelo setor privado nas instituições científicas e tecnológicas (CAPES, CNPQ, Fiocruz, Embrapa, fundações estaduais de amparo à pesquisa e entidades ligadas ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação), e, sobretudo, nas universidades, que são os grandes centros de produção do conhecimento.

Quando falamos em investimento na educação em áreas técnicas e tecnológicas, é esperado que o vínculo entre pesquisa, ensino e empresas seja acentuado, tendo em vista que tais áreas são voltadas para a produção de bens e prestação de serviços para atender às demandas do mercado. Tendo isso em vista, há um largo interesse do empresariado na aplicação de recursos em pesquisas que possam beneficiar determinados setores econômicos. As escolhas que envolvem tais pesquisas, assim, costumam ser ditadas pelo setor econômico privado, mesmo quando financiadas pelo poder público.

Essa perspectiva educacional mercadológica, contudo, atinge também outros setores do conhecimento produzido nas universidades, como as ciências da saúde, as ciências humanas e sociais. É sobretudo nesse ponto que se instala a incongruência, uma vez que essas áreas igualmente recebem a injeção de recursos privados, de modo que, por vezes, também nelas, é a razão mercadológica o vetor das pesquisas ali desenvolvidas.

Atualmente, em grande parte das áreas do conhecimento, as pesquisas desenvolvidas e os saberes disseminados, imbuídos dessa racionalidade, seguem um modelo de produção do saber instrumentalizado e subserviente ao mercado, comprometendo a autonomia científica e pedagógica das universidades. Essa conjuntura se desenvolve em meio a um contexto que Boaventura de Sousa Santos caracterizou como uma crise institucional induzida nas universidades, sobretudo as públicas, que ocorreu a partir da década de 1980, com o surgimento do neoliberalismo enquanto modelo global do capitalismo. Tal crise teria duas razões:

A de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre do conhecimento crítico; e a de pôr a universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários (SANTOS, 2011, p. 8).

Gestão privada de escolas públicas e a militarização, faces da mercantilização

Antes de Foucault, foi Marx quem alertou sobre a necessidade de o sistema capitalista disciplinar as massas como uma condição necessária para o desenvolvimento das forças produtivas regidas pelos imperativos do capital. Contudo, Foucault (1987), em sua análise dos dispositivos disciplinares de poder e das tecnologias de controle, contribuiu significativamente com o tema da relação entre educação e capital, sobretudo ao evidenciar que as escolas também pertencem aos mecanismos do biopoder. Elas são um dispositivo de subjetivação e promovem o vínculo necessário à manutenção da sociedade disciplinar, isto é, o controle hierárquico,

a disciplina redundante e o saber-fazer. De acordo com Foucault (1987, p. 164), a escola possui o conjunto de métodos de “controle minucioso das operações do corpo que realizam a sujeição constante de suas forças e impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Dessa forma, para o autor, a escola aparece como mais um mecanismo de controle que modela a vida social e que faz parte da vasta engrenagem da sociedade disciplinar.

Althusser (1985) reforça uma noção análoga sobre a escola, ao defender que ela serve para impor valores morais que perpetuem a dinâmica do sistema vigente. Dessa maneira, tal instituição ensina determinados “savoir-faire”, mas segundo formas que garantam o submetimento à ideologia dominante ou à sua “prática”. Aliás, “todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, para não falar dos ‘profissionais da ideologia’ (Marx) devem, de um modo ou de outro, estar “impregnados” dessa ideologia, a fim de cumprirem conscienciosamente suas tarefas” (ALTHUSSER, 1985, p. 108), sejam as de explorados, sejam as de exploradores.

Assim, para Althusser, a instituição escolar é um instrumento de classe que modela a vida social para as relações capitalistas. Dessa forma, a atividade de ensino é a imposição de regras morais que conservam as estruturas sociais dadas, isto é, ela conserva as relações de dominação de classe. Segundo o filósofo, as regras morais e de consciência cívica são “regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, no final das contas, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1985, p. 75).

Ou seja, para o autor, portanto, a instituição escolar está diretamente associada à repressão, na medida em que ela produz e reproduz a sociedade de controle.

Reforçado por exames de classificação e de seleção, a ação disciplinar para o saber-fazer torna-se também o discurso

dominante no interior das escolas. Os exames seletivos expressam o sentido de se escolherem saberes a serem privilegiados e saberes a serem excluídos como inválidos ou como secundários. Áreas do conhecimento como filosofia, por exemplo, por mais que estejam enquadradas à limitante grade curricular, são vistas como saberes secundários. O vínculo entre controle hierárquico, disciplina redundante e saber-fazer é muito bem apropriado pelas escolas militares e pelas escolas-empresa.

Não se pode esquecer a exclusão permanente de alunos nessas escolas, que, mesmo quando não impossibilitam o seu ingresso, excluem-nos no processo de avaliação e de ranqueamento. Excluem, também, ao escolherem não se adequar para lidar com a diversidade, não concebendo as particularidades do processo de aprendizado de cada um, dentro de suas diferenças. Assim, a exclusão econômica, social e política é fator decisivo para a perpetuação da dinâmica estabelecida por essas instituições em que a diferença é indesejável.

A eficiência educacional medida pelos resultados de alunos em exames, apesar de compreender a educação de uma forma técnica e instrumental, é tida como a base para se determinar a qualidade em educação. Talvez seja esse um dos fatores da grande aprovação das escolas militares pelo imaginário social, uma vez que elas objetivam tão somente conseguir os fins propostos pela ideologia da competição, mesmo que, para isso, seja necessário excluir os alunos indesejáveis e disciplinar em massa, atingindo, dessa forma, bons resultados nos exames seletivos. Trata-se, assim, de uma estrutura reprodutora da lógica do capital na educação.

A gravidade e a urgência de se questionar a militarização das escolas públicas deve-se ao fato de tal processo ser a expressão nua do aniquilamento dos direitos conquistados historicamente

nas lutas dos trabalhadores da educação e dos estudantes, lutas que possibilitaram a abertura de um sentido diferente para as escolas públicas, ou, pelo menos, contrário à “educação bancária” (FREIRE, 1987). Nesse sentido, é interessante notar que a ampliação do número de escolas militares no estado de Goiás se deu como política de governo para tentar inibir o movimento organizado dos trabalhadores e dos estudantes da educação estadual, o que acaba por mostrar, precisamente, que esse modelo de instituição escolar tem como escopo aniquilar as diferenças.

O modelo de escolas geridas por Organizações Sociais, por sua vez, tem sido objeto de incansáveis tentativas de implantação pelo governo do estado de Goiás, embora se encontre, atualmente, suspenso judicialmente, após ter sofrido uma resistência histórica dos estudantes e trabalhadores da educação no ano de 2016. Com 27 escolas ocupadas no estado e diversos atos contra esse modelo de gestão traz uma série de contradições na sua própria essência, pois seu modelo é justificado a partir do discurso da ineficiência da gestão pública, embora, pela sua própria lógica, tenda a não conseguir cumprir com a meta que justifica a sua existência nem a servir ao projeto da educação massificada e instrumental.

Após um longo processo de sucateamento e abandono das escolas públicas, despojadas dos recursos básicos para o funcionamento, quis se introduzir como “solução” o modelo de gestão privada, que conta com investimentos massivos de recursos públicos. Contudo, apesar da pretensa finalidade não-lucrativa dessas “bem-intencionadas” empresas gestoras, esse processo representa a degeneração absoluta da educação pública, pois, diferentemente das escolas-empresa privadas, tais empresas gestoras não têm qualquer compromisso com a qualidade do ensino público, pois não precisam cativar a “clientela” e, por isso, tendem a comprimir ao máximo os gastos (material pedagógico,

infraestrutura, etc.) para expandir os lucros, o que se torna plenamente possível devido à precariedade do controle do Estado previsto nas cláusulas do contrato de gestão.

Conclusão

Como se procurou elucidar ao longo deste texto, o significado mais direto desses modelos escolares é colocar fim a um direito – não a um direito no sentido liberal, como expôs Locke, mas àquele que clama por mais direitos, construído nas lutas reais que nos permitem dizer que o público é, de fato, esse espaço de enfrentamentos, de contradições, que permitem a fissura na dinâmica mercantil. Uma luta por direitos, como indicou Derrida (2004), que atua como enclave, dentro e além de si mesma, ultrapassando-se e transbordando os limites. Este é o significado radical das desconstruções efetivadas nas lutas por direitos: ultrapassarem a si mesmas, transgredirem os limites. Nesse aspecto, se reconhecemos uma lógica educacional regida por imperativos do capital como um enclave, a luta por direitos na educação opera também como uma luta para além, transgressora, uma luta cujo horizonte se direciona para além do capital.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Aumenta o investimento em C&T no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://www.mcti.gov.br/noticia/-/asset_publisher/epbV0pr6eIS0/content/aumenta-o-investimento-em-c-t-no-brasil>. Acesso em: 27 jun. 2017.

DERRIDA, Jacques. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A universidade sem condições**. Tradução de Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
IBGE, 2013.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1978. (Coleção Pensadores).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no séc. XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XENOFONTE. **Econômico**. Tradução de Anna Lia de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REPRESENTAÇÕES DOCENTES E DISCENTES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO MÉDIO

*Joniely Cheyenne Moura Cruz
Ada Augusta Celestino Bezerra (em memória)*

Introdução

Historicamente, a prática avaliativa, sistematizada ou espontânea, faz-se presente na vida social e, em especial, nas ações educativas, com finalidades e significados diversos e muitas vezes contraditórios em relação ao valor e à qualidade do objeto avaliado, sendo sempre uma temática polêmica. Neste artigo, temos o objetivo de analisar as implicações das práticas avaliativas desenvolvidas na educação básica, em especial no ensino médio, a partir das representações dos professores e alunos de um dos centros de referência da rede pública estadual de Aracaju – Sergipe – Brasil.

A investigação foi realizada em uma das instituições públicas de Ensino Médio Inovador (Tempo Integral), localizada no centro da capital sergipana, o Colégio Estadual Atheneu Sergipense (Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu

Sergipense), selecionada dentre os três Centros Experimentais de Ensino Médio locais (os demais: Colégio Estadual Ministro Marco Maciel e Colégio Estadual Vitória de Santa Maria situam-se, respectivamente, na Zona Norte e na periferia da Zona Sul), considerando a especificidade da sua proposta curricular, diferenciada das demais escolas dessa mesma etapa da educação básica pública estadual. São instituições que desenvolvem a metodologia do Programa dos Centros Experimentais – PROCENTRO, implantados pela SEED (Secretaria de Estado da Educação) no ano de 2009. O Atheneu Sergipense, por ministrar exclusivamente o Ensino Médio, foi escolhido como lócus da pesquisa; os outros dois centros ofertam toda a educação básica, na modalidade regular.

Os Centros Experimentais estão associados a uma experiência pedagógica que visa oferecer uma educação integral no Ensino Médio, viabilizando a ampliação de tempo de permanência de alunos e professores na escola, com a perspectiva da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem. O Programa propõe-se a prestar assistência integral às necessidades básicas e educacionais através da ampliação do aproveitamento escolar, do aumento da autoestima, da redução dos índices de evasão, repetência e distorção idade-série. Como diferenciais inovadores, contempla, entre outras metas, uma educação para valores que aprimoram o educando como pessoa humana e desenvolvem o senso de iniciativa, de liberdade de escolha e compromisso responsável, em função da obtenção da autonomia; a cultura da trabalhabilidade que prepara o estudante para a inserção e atuação no mundo do trabalho e para a construção de um projeto de vida; práticas e vivências que visam ao desenvolvimento de valores e

competências pessoais e sociais, indispensáveis como fator de integração e inclusão nessa sociedade marcada contraditoriamente por desigualdades, contínuas transformações e avanços ímpares do conhecimento. Para o alcance de sua missão, a proposta pedagógica dos Centros Experimentais incentiva a produção científica e cultural e comprometem-se a viabilizar a estruturação do Referencial Curricular do Ensino Médio através do trabalho de uma Comissão de Currículo e uma Equipe Multidisciplinar, “centrando suas atividades numa proposta que seja coerente com nossa realidade educacional, tendo como apoio as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Ensino Médio” (SERGIPE, 2008, p. 19).

São questões norteadoras da pesquisa: os resultados dessa proposta são traduzidos no sucesso pessoal e profissional dos docentes e discentes? Quais as implicações políticas, sociais e culturais do processo de avaliação implementado nesse Centro de Referência do Ensino Médio? Secundariamente, também buscamos respostas para as questões: Quais as apropriações e representações dos docentes e discentes sobre o processo de avaliação? Que relação há entre a formação profissional do professor e as suas práticas avaliativas? Por que avaliam os docentes? Que características têm os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes? Quais os efeitos da avaliação realizada para os docentes e os discentes?

O sentido das práticas avaliativas foi buscado nos documentos orientadores da escola envolvida nesta pesquisa, no teor das entrevistas realizadas com os docentes e discentes e na análise de dados representativos dos resultados da melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, inclusive, no que se relaciona à

movimentação nas taxas de repetência durante o período de 2009 a 2012.

A hipótese orientadora é que a prática avaliativa docente realizada no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe, contribui para a melhoria dos resultados dos alunos, para a construção de um ensino democrático e para a formação de um cidadão capaz de assumir a responsabilidade das suas ações. Sua fundamentação teórica está assentada em Luckesi (1990; 2005; 2011); Moretto (2002; 2010); Hoffmann (1995; 2005; 2009); Depresbiteris (1999); Romão (1994; 2003; 2011); Esteban (2010), Fernandes (2007); Afonso (2009); Santos Guerra (2003) - sobre o tema avaliação -; Brzezinski; Silva (2011) e outros - formação docente -; Bardin (1977; 1979; 1997) - análise de conteúdo - etc.

Justificamos a opção pela (re) construção do objeto de estudo, o sistema de avaliação praticado no Centro Experimental Atheneu Sergipense, com a preocupação em torno dos fazeres e saberes relativos às experiências de avaliação construtiva e inclusiva nos processos de ensino e de aprendizagem; pelo crescente volume de investimentos do sistema educacional, visando à obtenção de um resultado de qualidade nesse estabelecimento de ensino que conta com 145 anos de serviços prestados à educação sergipana, usufruindo de uma credibilidade social que se mantém desde o século XIX. O recorte temporal (2005-2012) justifica-se por ser 2005 o ano base em que o tradicional Colégio Estadual Atheneu Sergipense passou a ser um Centro de Excelência, funcionando em tempo integral, e, posteriormente, em 2009 quando foi transformado em Centro Experimental, também em tempo

integral; são programas de governos diferentes, mas que objetivam a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

O objetivo geral da pesquisa aqui relatada foi analisar as implicações políticas, sociais e pedagógicas das práticas avaliativas implementadas no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe, sob a ótica docente e discente. Seus objetivos específicos são: investigar as práticas de avaliação da aprendizagem, suas implicações, desafios e redirecionamentos dentro do contexto educacional referido; acompanhar as mudanças ocorridas no processo avaliativo, a partir do enquadramento das teorias da aprendizagem e das mudanças ocorridas nas práticas avaliativas no Ensino Médio, no Brasil; relacionar a formação dos professores, no sentido da avaliação, com as mudanças das suas práticas avaliativas.

A história da educação em Sergipe, assim como no país, revela que a prática da avaliação da aprendizagem, em geral, na rede pública, ao longo das décadas da formação do processo educacional, tem sido concretizada através de um processo classificatório, excludente e seletivo, em que se estabelece uma ação educativa não significativa, constituindo-se, assim, uma relação entre saber e poder. Azanha (1989, p. 741) destaca o aspecto seletivo do sistema educacional: “a taxa de repetência é obtida a partir de precaríssimos processos de avaliação”. A avaliação do rendimento escolar feita pelo professor é fortemente subjetiva, influenciada por critérios pessoais, ou seja, por valores que variam de docente para docente. Berger (2005), por sua vez, afirma que o professor elabora critérios absolutos para distinguir o aluno que deve ser aprovado do aluno que não o deve, reflexo das deficiências da formação docente, seus

preconceitos e representações, originárias de fato da sociedade excludente em que vivemos.

Mediante estudo das representações docentes e discentes das práticas avaliativas no Ensino Médio (Tempo Integral) em Aracaju, investigamos as dicotomias existentes entre a teoria e a prática no ato de avaliar, e desenvolver reflexões sobre seus efeitos. Segundo Vasconcelos (2004, p. 175), “a avaliação tradicional influencia a organização coletiva em sala de aula no sentido dos relacionamentos entre alunos e professores, marcados por preconceitos alimentados pelos resultados obtidos nos exames”. Acontece que este tipo de situação não permite a descoberta de falhas nos processos de ensino e de aprendizagem, o que impede o desenvolvimento de uma prática de avaliação voltada para uma aprendizagem significativa e uma mudança na metodologia de trabalho em sala de aula.

Assim, a proposta deste estudo é a de contribuir para a produção do conhecimento específico quanto aos aspectos da avaliação da aprendizagem, um dos mais relevantes de todo o processo educacional e decisivo para a formação discente que, além de acrescentar e construir conhecimento, visa objetivamente sua formação integral, cidadã, democrática e inclusiva.

No início da República, no Brasil, a educação transformou-se em um novo projeto político. A esta se atribuía a missão de formar o cidadão capaz de dar legitimidade ao regime e de regenerar o país. Entretanto, seja qual for a época ou regime político, avaliar é uma palavra que corresponde a diversas expectativas, tanto sociais quanto educacionais, visando ao desempenho dos docentes e ao avanço das aprendizagens dos discentes. No atual contexto político e social, em que múltiplas soluções são tentadas e empecilhos

de diversas ordens são enfrentados, percebe-se a escola como a instituição responsável por duas funções estratégicas: a reprodução cultural e a reprodução social da estrutura de classe.

Na concepção de Bourdieu e Passeron (1982), circulam na sociedade várias culturas, a depender dos grupos que a integram. Há, por outro lado, uma imposição da cultura dominante sobre a cultura dominada e, estando a escola inserida numa sociedade de classes, cumpre a função de contribuir para a reprodução das relações sociais que assinalam o modo de produção da existência na sociedade capitalista. No campo da avaliação, as práticas escolares têm tido por principal função a “hierarquização/seleção dos alunos, numa perspectiva de avaliação normativa, ou seja, a comparação dos alunos em termos de níveis de excelência traduzidos numa classificação que vai do negativo ao positivo” (PACHECO, 1994, p. 22).

Outra crítica vem da parte de Santos Guerra (2003) que considera a multiplicidade das culturas criadas a partir da avaliação, a exemplo de: submissão, competição, resultados objetivos, segurança, objetividade, êxito manifesto, imediatismo, trapaça, homogeneidade, individualismo e “as famílias também alimentam esta situação. De facto, alguns não se atrevem a protestar, criticar ou reclamar por terem medo de represálias”.

No entanto, os discursos políticos seguem no sentido de assinalar preocupações com a igualdade de oportunidades e de sucesso. Um dos instrumentos utilizados pela escola para a legitimação do poder da classe dominante é o teste (a prova), um dos elementos que servem de base tanto para a organização e o funcionamento do sistema escolar como também para identificar se o indivíduo está capacitado para uma ascensão futura (BERGER,

2005). Desse modo, a organização das práticas de avaliação na escola tem sido orientada para perpetuar a ideologia dominante, criando situações que reforçam as desigualdades sociais. A avaliação, associada a formas de poder, traduz-se na seleção daqueles que se enquadram nas normas socialmente exigidas pela escola.

Ainda na década de 1980, ao final, graças à crítica dessa crítica reprodutivista, com base na produção gramsciana, a escola foi vista na esfera da superestrutura, como também capaz de contribuir para a mudança das relações sociais instaladas, a partir das ações dos intelectuais que nela atuam, que podem minar as ideologias hegemônicas e sedimentar contra ideologias, comprometidas com a ótica e a doutrina dos dominados. Essa ambivalência da educação, ao (des) velar a realidade põe em evidência o papel dos professores na organização da cultura.

Analisar as práticas de avaliação discente pelos docentes, com seus efeitos na aprendizagem dos alunos, pode auxiliar na clarificação das implicações políticas, sociais e culturais decorrentes dessa atividade. Por essa via são revelados os interesses de determinadas camadas sociais em excluir indivíduos do processo educacional através da atribuição de pesos e medidas diferenciados e mal intencionados, isto é, engendrados para fomentar o fracasso escolar. O insucesso de muitos é a garantia do sucesso de poucos ao longo das décadas da história da educação no Brasil. Em geral essa manobra impiedosa vem atingindo diretamente as camadas sociais desprivilegiadas e, notadamente, o alunado da rede pública.

A sociedade, sob a influência do pensamento burguês, trata de selecionar para o sucesso estudantil, pessoal e profissional, apenas aqueles considerados indivíduos de uma imaginada

supremacia intelectual. Esta é uma cultura que tem suas bases nas origens do Brasil e que foram fincadas desde a formação do nosso ambiente educacional. Nos idos de 1800, ou os professores vinham de Portugal e outros países da Europa para ensinarem aos nobres filhos da elite agrária do Brasil, ou esses jovens seguiam para os estudos superiores a serem realizados em terras europeias.

Quanto aos saberes e práticas cotidianos, Ferraço (2010, p. 99-100) pensa a educação como unidade do complexus, este entendido como a complexidade localizada e limitada que envolve todos os aspectos educacionais, mormente a avaliação. Em sua argumentação, salienta que tal característica tem “favorecido práticas e discursos que defendem a homogeneização dos processos pedagógicos como ‘solução’ para os problemas enfrentados”. Daí propõe o empenho e a urgência na criação de outras narrativas educacionais com relação a temas, a exemplo de: avaliação, currículo, ensino e aprendizagem. No que diz respeito à ausência de um sistema avaliativo, frisa o caráter de essencialidade, não admitindo à “formação dispensar a avaliação, uma vez que são ações indissociáveis, que se influenciam permanentemente e ajudam a constituir o complexus educacional”.

Na perspectiva da sociologia crítica sobre o processo avaliativo registra-se a necessidade histórica de compreensão crítica da prática da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Como compreender o processo de avaliação na perspectiva do paradigma epistemológico construtivista/interacionista e da pedagogia relacional? Em geral, no modelo de educação tradicional, a avaliação busca “quantificar o que o aluno aprendeu”, tendo como base objetivos de ensino centrados em “conteúdos” programáticos. A partir dessa quantificação o

aluno é, grosso modo, classificado e, daí, aprovado (incluído) ou reprovado (excluído). Entendida como uma forma neutra, objetiva e imparcial, tal concepção de avaliação desconsidera a diversidade dos sujeitos, seus conhecimentos e estruturas cognitivas e, ainda, os diferentes ritmos de aprendizagem, além de outros e relevantes aspectos da personalidade. É, por fim, a avaliação entendida como um processo de homogeneizar os resultados de grupos distintos.

Os desafios da avaliação da aprendizagem escolar: uma questão paradigmática

A revisão da literatura demonstrou a insuficiência de referências voltadas ao estudo sobre a avaliação escolar associada ao ensino médio de tempo integral. Além dessa dificuldade específica, outras concernentes ao debate a respeito da avaliação escolar referem-se aos distintos sentidos do termo, às preferências e crenças atribuídas à atividade de avaliar que esse fazer assume no contexto da educação formal (avaliação do rendimento, avaliação de cursos, de programas, de projetos, de currículos, de sistemas educacionais, de políticas públicas, e, até da avaliação da avaliação, ou seja, uma meta-avaliação), como demonstra Saul (1994).

Ainda representa obstáculos à discussão das práticas avaliativas na escola a disseminação do pensamento do educador norte-americano Ralph W. Tyler, na década de 1940, voltado para o aspecto funcional da avaliação em face dos objetivos planejados/previstos na perspectiva da qualificação da mão de obra. Daí foi cristalizada inadequadamente a expressão “avaliação da aprendizagem” que passou a ser aplicada para identificar quaisquer atividades de aferição do desenvolvimento da aprendizagem,

dificultando uma definição mais criteriosa das práticas avaliativas (LUCKESI, 2005, p. 20).

Essa polissemia cerca o ato de avaliar, que de fato é um amplo processo que precisa ser analisado sob diferentes dimensões. Em linhas gerais, avaliar é um processo relacionado a “mapear” e a diagnosticar como estão acontecendo os processos de ensino e de aprendizagem, quais as dificuldades, os obstáculos, avanços e aspectos a serem aperfeiçoados. A avaliação fornece dados e informações para que o professor realize intervenções pedagógicas e essenciais a novos planejamentos, assim como orientações diante de problemas e desafios, para que os alunos estabeleçam relações e desenvolvam habilidades e condutas de valor. Concebida desse ponto de vista, a avaliação integra o processo pedagógico como um movimento contínuo de diagnosticar dificuldades, obstáculos e concepções prévias dos alunos, fonte de ressignificação da prática pedagógica.

É comum confundir avaliação com os procedimentos ou instrumentos utilizados para “medir” o desempenho dos alunos, mas eles são meios para obter informações (resultados de provas, por exemplo) sobre o andamento do processo de aprendizagem e sobre a eficiência do ambiente de aprendizagem programado. Os instrumentos são meios para obter diagnóstico dos vitais processos de aprendizagem e de ensino. A perspectiva de utilizar a avaliação como instrumento de medida, levando-se em consideração o que será gerado ao final do processo educativo, visa apenas a um produto do ensino ministrado. Como o foco não é o aprender, um resultado colhido em um único momento e com o mesmo velho procedimento - a prova -, é considerado suficiente para julgar o aluno, ou melhor, sua capacidade de memorização, reprodução

e aplicação do conhecimento transmitido. A avaliação, assim conduzida, serve ao avaliador em sua função de apreciar e medir o aprendido e o valor desse aprendizado e do próprio aluno, como observa Hadji (1994, p. 77), ao esclarecer que o avaliador pode assumir três lugares distintos: o do especialista (que mede), o do juiz (que aprecia) e o do filósofo (que compreende e interpreta).

Um único resultado colhido num único momento basta na dinâmica institucional e na burocracia escolar para julgar o aluno. Quantos alunos o professor deixou para recuperação? Quantos discentes o professor reprovou? Quantos o professor conseguiu aprovar? De novo as palavras denunciam relações e intenções, de novo o poder de avaliar de forma arbitrária e unilateral, o ser e seu trabalho, seu valor e o valor do que produziu (TRINDADE; WACHOWICZ, 1999; HADJI, 1994). Não se trata de execrar a prova em si, trata-se de denunciar uma avaliação que, voltada para si, espelha o jogo do “eu finjo que ensino e você finge que aprende” (WERNECK, 1993).

Comungamos com Luckesi (2011) no sentido de que, no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem, patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando. Sabemos entretanto que em tal contexto educacional já se registram iniciativas particulares de educadores que entendem a aferição da aprendizagem como um efetivo ato de avaliação, que se manifesta como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para

atingir os objetivos propostos; sendo assim um mecanismo por excelência subsidiário da condução da ação.

É a partir da mudança de paradigma educacional que uma nova cultura escolar é criada, alcançando, inclusive, o processo avaliativo em seu desenvolvimento e aperfeiçoamento ao longo da formação humana, particularmente quanto aos processos de ensino e de aprendizagem. A sociedade se comporta a partir da expectativa de que a complexidade do contexto educacional mantenha sempre o compromisso com a formação integral das gerações de crianças, jovens e adultos. Essa responsabilidade é relacionada direta e continuamente à qualidade do processo educativo cuja representação social equivale ao resultado objetivo que comprove o sucesso dos alunos, na vida pessoal e profissional, na produção qualitativa do conhecimento, na consequente aquisição e exercício pleno da cidadania.

Ao longo de toda a formação do sistema educacional brasileiro tem-se cristalizado entre as famílias e as instituições escolares a ideologia hegemônica de que aluno “bom” é aquele que obtém notas boas num esquema pautado em prova/aprova/reprova. Ao lado desta compreensão funciona um aparato burocrático para que os alunos recebam informações consideradas importantes pelos gerenciadores da educação e também pela sociedade; para que deem conta dessas informações em provas preparadas com o objetivo de o aluno errar, fracassar, ser eliminado, excluído. Essa avaliação, tal como vem sendo apropriada e representada por gerações de professores e de alunos, não é analisada em seu comportamento cruel, mas valorizada e preservada, defendida em nome de uma pseudoqualidade do ensino.

Este modo de ver a avaliação impõe resultados negativos, não apenas na qualidade da aprendizagem, mas na vida pessoal dos indivíduos, além do que, passado o chamado “período de provas”, tudo o que foi “supostamente” aprendido é esquecido, tão somente porque foi memorizado, não vivenciadas as etapas de análise, compreensão, interpretação e produção do conhecimento. Essa distorção do sentido e relevância da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem tem provocado a opressão sobre aqueles que, de acordo com os interesses de alguns, não são capazes de aprender nem de evoluir. Assim, são duplamente excluídos: da sociedade e do sistema educacional que lhes assegura não serem capazes de desfrutarem da cidadania consciente, crítica, criativa, solidária e autônoma.

A mudança que se vislumbra é conjuntural e cultural; implica a superação do paradigma cartesiano. Nos meios acadêmicos, nas produções científicas e no contexto da educação básica verdadeira luta de forças antagônicas vem sendo travada para reverter esse quadro deprimente da avaliação seletiva, meritocrática, excludente, que se diz objetiva, neutra e um fim em si mesma. A clareza dos limites dos paradigmas mecanicistas e o avanço da compreensão da complexidade do mundo, da sociedade e do homem, fazem emergir um novo paradigma que valoriza o aspecto qualitativo, a condição e, em particular, a subjetividade humana, a serem considerados no processo de avaliação. Cresce, progressivamente, a responsabilidade e a consciência dos condutores dos processos de formação humana.

No Brasil, onde o ensino médio nunca representou prioridade nacional, algumas mudanças começam a despontar no final do século passado. Na década de 1990, o Governo

Federal atuou em três áreas: a primeira refere-se ao novo perfil de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); implantado em 1º de janeiro de 1998, atendendo a redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, cuja vigência foi de 1998 a 2006. No ano de 2006, esse fundo passou a denominar-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esses fundos assemelham-se no montante dos recursos passados pelos estados e municípios para pagamento do salário de professores em efetivo exercício e os destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), mas diferenciam-se no tempo de vigência (o FUNDEB 2006 a 2020) e no repasse dos recursos (destinados desde a creche ao Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, levando em conta o número de matrícula dos alunos em cada modalidade contemplada, enquanto o primeiro só contemplava o Ensino Fundamental). O FUNDEB é administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que ao final de cada ano disponibiliza no seu site as previsões orçamentárias para o próximo período.

A segunda área de atuação do governo federal é o estabelecimento de sistemas nacionais de avaliação, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A terceira refere-se à reforma do ensino médio, caracterizada, num primeiro momento, pela separação, desse nível de ensino, da educação profissional. “A definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acompanhou, com igual importância, todas

essas ações”. A meta do Governo Federal é a de implementar no Brasil uma política de accountability (FERNANDES, 2009), o que consiste na melhoria na qualidade da educação, isto é, a adoção de um “conjunto de ações pelo qual os sistemas educacionais e as escolas deveriam sentir-se responsáveis pelos resultados a serem alcançados”.

Sem dúvida registra-se um empenho para a construção de um universo de avaliação na busca de um diagnóstico da realidade da escola, do professor e do aluno, o que tem uma relação íntima e um ponto de partida que privilegia o financiamento e a formação de professores, assim como o propõe Fonseca (1999). É o que diz a autora “com base na experiência brasileira ao longo de mais de vinte anos”. Assegura a pesquisadora ser possível afirmar que a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial não é uma interação neutra, mas constitui um mecanismo de difusão de concepções internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador. Estas incluem desde aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e de gestão de projetos, até formulações conceituais e ideológicas, capazes de orientar a agenda do setor sob financiamento (FONSECA, 1999, p. 23). Este raciocínio pretende deixar patente que, tanto de uma perspectiva macroscópica, quanto de abordagens microscópicas, a avaliação envolve um conjunto e não facetas separadas no ato de avaliar algum tipo de desempenho.

Os Exames e Estudos Internacionais promovidos por órgãos como International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) discutem a avaliação cuja iniciativa e responsabilidades são de instituições fora da escola.

Na esfera nacional a avaliação é da competência do Ministério da Educação e efetivada pelas Secretarias de Educação estaduais. O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, no qual a referida instituição em análise nesta pesquisa se encontra envolvida, faz parte de uma ação oriunda do MEC que, nos estados brasileiros, funciona sob a orientação da Secretaria de Estado da Educação e que visa a elevação do grau de qualidade de ensino, e aprendizagem no Ensino Médio, tomando por fundamentos os princípios da polêmica gestão empresarial.

A gestão empresarial trabalha a partir da noção de competência e esta é definida como fonte de valor para o indivíduo e a organização, ou seja, competência é uma concepção que envolve conhecimento de causa e demonstração de reconhecida responsabilidade “que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2011, p. 188). Ora, isto sendo válido para o processo educacional, significaria dizer que o “saber agir”, além de se caracterizar uma atitude ética, ela se concretiza em saber o que e por que alguém faz, realiza algo e, também, porque sabe julgar/avaliar, escolher, decidir. O “saber mobilizar recursos” é igual a ter noção de como criar sinergia (cooperar e harmonizar em busca de cumprir a missão) e mobilizar recursos e competências para tal fim. Quanto a “saber comunicar”, esta competência traduz a habilidade em compreender, trabalhar, transmitir informações, interagir, compartilhar fazeres e saberes e construir o conhecimento. O “saber aprender” se concretiza a partir do momento em que se sabe como trabalhar o conhecimento e a experiência, de que é possível reconhecer a necessidade de rever modelos mentais; de, enfim,

saber desenvolver-se em seu campo de convivência e atuação. No que concerne a “saber engajar-se e comprometer-se”, equivale à capacidade de empreender, de valorizar o empreendimento e de atrair empreendedores, ser criativo e, ainda, ser capaz de assumir riscos para alcançar o sucesso e a qualidade de sua ação. Trata-se de o indivíduo comprometer-se, envolver-se sabiamente com aquilo que realiza. “Saber assumir responsabilidades” se manifesta quando o indivíduo demonstra ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido. E, então, demonstrar a capacidade de visão estratégica, isto é, provar que conhece o campo da educação no qual se instala como profissional e conhecer e entender toda a complexidade desse ambiente, identificando oportunidades e criando alternativas para a solução dos problemas.

Metodologia da investigação

Trata-se de um estudo de caso, marcado pela pesquisa bibliográfica, empírica, realizado na unidade escolar de ensino médio selecionada para estudo, já indicada. Partimos de uma apreciação histórica, apoiada na legislação e nos textos oficiais que ensinam a compreensão da formalidade da avaliação da aprendizagem. Delineou-se o contexto da evolução do sistema da avaliação da aprendizagem no Brasil e, dessa forma, foi possível centrar o foco na compreensão das práticas avaliativas e das políticas educativas e curriculares atuais, na busca da construção de um sistema avaliativo igualitário e democrático e que privilegie a diversidade cultural. Foi nessa perspectiva que se deu o aprofundamento das interpretações, dos significados e das

representações relativas ao processo avaliativo da aprendizagem praticado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

As facetas específicas do presente estudo exigiram a combinação de uma metodologia da observação, cujo foco se posiciona na análise particular de uma organização/instituição, com uma metodologia descritiva. Assim, a observação e análise do contexto no qual uma intervenção ocorreu procura compreender as situações e interpretar o conjunto de resultados face à realidade vivida. Levando-se em consideração que a natureza qualitativa da pesquisa tem como base a análise das representações das opiniões emitidas por professores e alunos entrevistados, elaborou-se assim uma leitura interpretativa dos dados qualitativos no sentido de apreender/apropriar-se dos sentidos e significados que perpassam as opiniões acerca dos temas contidos no roteiro das entrevistas. As perguntas formuladas aos envolvidos incidiram sobre temas como: instrumentos de avaliação; percepções dos alunos ao serem avaliados; tratamento dos resultados dessas avaliações; prática avaliativa docente, refletindo na aprendizagem dos alunos; apropriações e representações que os educadores e educandos têm sobre avaliação.

Para Roger Chartier, a História Cultural se relaciona com a elaboração de noções teóricas, complementares das “práticas” e das “representações”, e que correspondem aos modos de “fazer” e de “viver”, e a de “apropriação”. O conceito de “apropriação” remete à forma como o indivíduo interpreta o texto e todas as suas possibilidades, considerando também o contexto social e as expectativas desse leitor.

A proposta de Chartier (2003) volta-se para as possibilidades metodológicas de leitura de textos, o que vai além dos dados

quantitativos; considera importantes todas as abordagens para a descoberta e construção dos sentidos pelos sujeitos na sua apropriação, que por sua vez é múltipla, isto é, permite diferentes leituras. Dessa forma, admitimos, com Chartier (2003), que uma pesquisa se enriquece com a dupla abordagem de leitura de dados quantitativos e outros qualitativos; é o entendimento de que o uso dos escritos auxilia na construção da história social.

A investigação das apropriações e representações dos envolvidos com a prática da avaliação no Centro Experimental pesquisado encontra-se fundada nos termos em que explica Chartier (2003). No campo da investigação em ciências da educação, a “análise das representações” constitui uma modalidade de conhecimento da realidade vivida e interpretada, realizada através da significação e das explicações dadas pelos atores envolvidos na ação. Os dados recolhidos junto dos professores e dos alunos recorrem evidentemente às suas representações sobre o modo de “fazer” e de “viver” as práticas da avaliação, e sobre a “apropriação” dessas práticas, o que nos remete às explicações dadas.

As entrevistas e os questionários aplicados neste estudo foram destinados a professores e alunos, feitas as devidas adaptações, acerca das suas representações e apropriações a respeito da avaliação das aprendizagens. O quadro seguinte condensa os dados referentes às fases de aplicação e análise dos instrumentos, acompanhados da descrição de coleta de dados.

Quadro 1 – Detalhamento da coleta e análise de dados

INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS		
Nº	Fases	Descrição
1	Observação e contatos	Administração das anotações relativas ao primeiro momento presencial. Estas anotações se referem às primeiras visitas às instalações do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense quando foram mantidos contatos com: direção da Escola; equipe pedagógica (pedagogas) e administrativa; coordenação do Centro; docentes envolvidos; discentes de cada ano escolar.
2	Realização de entrevistas narrativas	Foram efetivadas as entrevistas orais (gravadas), utilizando gravador portátil, com os professores que representaram as quatro áreas avaliadas pelo ENEM (Matemática, Língua Portuguesa, Química e Geografia), com os alunos do Ensino Médio e com a Coordenadora dos Centros Experimentais da Secretaria de Estado da Educação.
3	Aplicação dos questionários	Foram aplicados os questionários estruturados em duas etapas: Na primeira etapa realizou-se o pré-teste, aplicação parcial com: 02 docentes e 09 discentes. Na segunda etapa, a aplicação definitiva com: 28 docentes e 378 discentes.
4	Análise estatística dos dados coletados	Na terceira etapa referente à análise estatística foi utilizada a metodologia base processada através dos programas SPSS e Excel. Os dados foram transformados em gráficos contendo os percentuais representativos das respostas dos sujeitos pesquisados
5	Análise de conteúdo das entrevistas e das interações	Foram feitas anotações de depoimentos orais e sobre o material gravado, através de transcrições, no momento pré-pesquisa e durante o cumprimento das fases subsequentes.

Fonte: Cruz, J. C. M. (2012)

Elaborado a partir dos estudos da Pesquisa (2012).

Neste texto deter-nos-emos nas entrevistas, mas o estudo também realizou a pesquisa quantitativa por meio de questionários, objeto de outra comunicação científica. Estamos aqui privilegiando os resultados obtidos via entrevistas por entender sua importância para a compreensão dos significados atribuídos pelos entrevistados às questões e situações que lhes são apresentadas e “em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (MARTINS, 2008, p. 27).

Para as entrevistas, foram selecionados pela Coordenação Pedagógica três alunos de cada ano do Ensino Médio, seguindo os critérios de desempenho desses alunos adotados pela escola (bom; médio; e ruim), tomando como critério para a classificação dos alunos as notas expressas nos diários de classe relativas ao 2º bimestre/2012. O aluno considerado bom é aquele que obtém média de 7,0 a 10,0; o aluno considerado mediano é aquele que está situado entre as médias 5,0 e 6,0; e o aluno ruim é o que obtém média de 4,0 para baixo. Utilizamos o recurso das entrevistas narrativas, abordando uma população pesquisada composta por quatro professores, representando as quatro áreas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) daquele período, ou seja: um professor de Português, um professor de Matemática, um professor de Química e um professor de Geografia.

A discussão da validade dos instrumentos e comprovação de fidelidade dos dados é processada na rota que se forma a partir das respostas às seguintes questões: 1. Quais são os instrumentos de avaliação utilizados com frequência por seus professores? 2. Como os alunos se sentem ao serem avaliados? 3. O que se faz com os resultados dessas avaliações? Como a prática avaliativa docente

reflete na aprendizagem dos alunos? 4. Quais as apropriações e representações que os educadores e educandos têm sobre avaliação?

Após a obtenção e registro dos dados coletados da entrevista e dos questionários, estes foram organizados e classificados de forma sistemática, passando pelas fases de seleção, codificação e tabulação, procurando mesclar harmoniosamente os aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa, pois, “(...) a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa” (DUARTE, 2002, p. 152).

Discussão dos resultados

Os docentes entrevistados possibilitaram-nos inferir sobre suas preocupações relativas a diversos tipos de situações. Há, por exemplo, docentes atuando no Centro Experimental, sendo remunerados de forma especial por estarem envolvidos no projeto, mas alguns demonstram desconhecer as propostas de avaliação para a inovação do ensino médio. No caso dos alunos, estes demonstram outras preocupações, geralmente relacionadas com problemas de ensino e aprendizagem específicos das disciplinas exatas, com as avaliações e com o futuro pessoal e profissional. Também revelaram algum aborrecimento por se sentirem prejudicados por comportamentos inadequados de colegas que atrapalham a aula e culminam no desinteresse pelos temas das aulas.

Fatos assim parecem muito significativos e chamam a atenção porque remetem ao controle das atividades e das

ocorrências no contexto da sala de aula e do projeto através da sua coordenação, esta que está inserida no espaço da Secretaria de Educação, e não no Centro, atuando no nível burocrático-administrativo. A coordenação pedagógica da escola não tem como objetivo primordial o acompanhamento das ações desse Centro. Nas ações e posturas docentes percebe-se que seguem por conta própria, sem uma linha norteadora definida, nítida. Transparece nos depoimentos dos alunos o efeito deste desentrosamento e ausência de um efetivo acompanhamento de todos os aspectos escolares. Entretanto, ficou claro nos depoimentos, que os professores compartilham ideias e também preocupações entre si e se empenham em seguir as orientações contidas nos documentos oficiais do colégio, a exemplo do Regimento Escolar, do Plano Político-Pedagógico e outros.

Quanto ao tempo integral das atividades, as manifestações dos professores são favoráveis a esse molde, mas criticam as condições do Brasil e do estado de Sergipe que, segundo eles, não têm estrutura para fazer funcionar o sistema, oferecendo a qualidade esperada, como acontece em outros países. A escola foi descrita como um ambiente acolhedor e de compartilhamento, apesar das críticas formuladas quanto às dificuldades de ordem material e ao comportamento dos alunos em sala de aula.

Em relação às orientações para a avaliação, em algum momento, os professores dizem não sofrer pressões no sentido de aprovar os alunos a qualquer custo. Mas, quando falam dos prazos a cumprir, da pressa em atender às exigências, vêem-se impedidos de construir um processo avaliativo mais planejado, amplo e ajustado às necessidades dos alunos. Os alunos demonstram sentir o impacto dessa realidade e de outras cobranças e urgências, além

das naturais preocupações relativas ao futuro e à inserção no mundo do trabalho, cujas repercussões incidem sobre o sucesso escolar e na vida pessoal. Enquanto isto, os docentes se mostram carentes de formação específica, não apenas para atuarem no Centro, mas para melhorarem o sistema avaliativo e, ainda, ressentem-se de formação para as mudanças trazidas para a escola com a chegada do mundo digital às salas de aula.

Quanto ao estabelecimento de critérios de avaliação, nota-se um processo fragmentado; alguns docentes também apontam tentativas de adoção de posturas de avaliação somativa, formativa e dialógica. Os alunos confirmam essa tentativa, mas ainda ressaltam provas cuja elaboração não lhes parece clara, objetiva e útil. Por outro lado, o sistema do Centro mostra facetas da avaliação tradicional e de princípios seletivos, excludentes e meritocráticos. Até mesmo o ingresso/admissão ao colégio faz-se através de exame de seleção e, ainda, quando o aluno não é aprovado, não pode permanecer na instituição. Essa posição do Centro causa insegurança e desgaste emocional para os estudantes porque não sabem qual o destino deles no ano seguinte. A investigação constatou que os critérios para a avaliação envolvem muito a questão da cobrança do que foi ministrado em aula e da representatividade traduzida em notas, embora as recomendações dos documentos quanto à variação de ofertas e oportunidades de diversificar a avaliação, comprovadamente, tanto na palavra do docente quanto na do discente sejam confirmadas.

Durante a pesquisa notou-se a posição centrada no **eu** no depoimento desse docente, naquilo que ele considera como bom de ser avaliado, inclusive demonstrando dependência direta do livro didático e dos exercícios feitos em classe. Prepara-se o aluno

com vistas aos vestibulares, principalmente. A questão cultural prepondera em todos os aspectos da avaliação, desde o interesse social centrado na nota e no que ela representa, tanto para os alunos quanto para os professores, isto é, aluno bom tem nota boa, os outros são descartados e permanecem sem chances de se incluírem no processo educacional, sendo assim desrespeitados em seus direitos e cidadania. Os docentes utilizam fichas de avaliação para o registro e acompanhamento de atividades em classe ou extraclasse. Quanto a isto não resta dúvida, pois os discentes corroboraram a afirmação dos docentes. Entretanto, a reclamação do docente é a de se fazer um acompanhamento precário em função da quantidade de turmas, de alunos e de obrigações devidas aos gestores escolares.

A avaliação formativa não aparece nos depoimentos como algo processado regularmente, mas apenas uma tênue tentativa cujos empecilhos maiores são as obrigações e exigências burocráticas do sistema educacional, a exemplo de prazos para entrega dos mapas de avaliação preenchidos com as notas dos alunos, que comprometem a melhoria do processo avaliativo e desestabiliza o professor em seu emocional; ainda, há a expectativa sobre o resultado final: a nota. Tanto por parte dos docentes quanto por parte dos discentes, ficou evidente o empenho em conseguir realizar um processo avaliativo conforme as modernas concepções de avaliação em detrimento da pressão social, inclusive de pais de alunos, que se reflete no ambiente escolar. O modelo avaliativo parece manter um esquema hierárquico, meritocrático, seletivo, excludente, indiferente à sorte dos estudantes que ficam à margem do processo educacional, esmagados pela falta de oportunidade e

afastados como se fossem “lixo”, como foi dito na expressão de um dos docentes entrevistados: “fazer uma limpeza”.

Ficam evidentes as facetas da intolerância e as posturas deterministas frutos de uma cultura que entende que alguns nascem com uma estrela destinada a brilhar socialmente, enquanto a de outros se apagará nos caminhos da vida. Pode-se sentir, nitidamente, ainda, a presença da pedagogia colonial que preparava com esmero os filhos dos abastados e dos nobres para as carreiras de Medicina, Direito e Militar, enquanto os pobres eram mantidos sob cativo, tornando-se mão de obra gratuita e descartável; desvalidos depois contemplados com as escolas de artífices. Os alunos são sim, parte dessa reflexão sobre os retornos, os resultados da avaliação, mas esses jovens são consultados fortuitamente e sem que se lhes permita opinar ou entrar na negociação do processo.

Os professores afirmam que a avaliação lhes auxilia na realização da docência, embora a intolerância e o fatalismo estejam presentes nos seus depoimentos, assim como algumas acusações lançadas sobre os ombros dos alunos, a exemplo de serem indisciplinados, desinteressados, incapazes de aprender, sem aspirações, além de espezinhados quando comparados aos jovens de outros países bem colocados no ranking da avaliação. A argumentação nos depoimentos dos professores mostrou-se preconceituosa e tendente a culpabilizar o aluno pelo insucesso escolar. Os alunos, em geral, revelaram sentirem-se traumatizados e temerem o momento da avaliação, alguns até já convencidos da sua culpabilidade. Um aluno declarou “sou mesmo incapaz de aprender algo... é culpa minha...” (SPA3). Trata-se da introjeção de um discurso de submissão e também de um resquício da

educação que fincou suas bases através da ação jesuítica e que nos acompanha até o momento atual, não obstante as novas teorias.

No que concerne à relação resultados da avaliação, ao sistema estadual e à escola, a pesquisa evidenciou a debilidade do sistema e a desconsideração das contribuições da ciência pedagógica, o que não implica o desrespeito aos profissionais que aí atuam, mas o reconhecimento da complexidade do contexto da educação básica pública, com suas dimensões conceituais, físicas e seus seculares problemas de gestão e formação docente.

Os efeitos sociais e culturais da avaliação mostram-se poderosos, exigentes e, notadamente, excludentes, pois a cultura cristalizada é aquela de que “o aluno se conhece pelas notas”. Os que têm notas melhores são os representantes legítimos da sociedade que os espera para a ocupação dos postos de trabalho e direção. Não há propriamente uma intenção em formar integralmente todos os jovens, oferecendo-lhes oportunidades de ensino e de aprendizagem ou de criação de oportunidades para que o potencial de talento e de criatividade de cada sujeito possa ser aproveitado. A compatibilização das inferências entre docentes e discentes não apresenta profundas discrepâncias, mas, pelo contrário, são convergentes, havendo uma certa homogeneidade em um universo tão complexo.

Considerações finais

Em função dos objetivos do estudo, questões, hipótese da pesquisa e a discussão exposta dos resultados obtidos empiricamente, podemos agrupar nossas constatações em três considerações:

1ª. Prevalência entre os docentes do Ensino Médio da concepção classificatória de avaliação. Quanto às mudanças conceituais sobre avaliação foi realizada toda uma análise dos documentos oficiais orientadores das práticas de avaliação no Ensino Médio, no Brasil, mas tendo como foco a análise da aplicação prática dessas orientações num contexto particular. Pode-se perceber que, do universo dos professores pesquisados, poucos declararam não conhecer esses documentos que orientam os processos pedagógicos realizados na instituição, em especial as diretrizes e propostas de avaliação. O conhecimento demonstrado pelos docentes envolvidos na investigação refere-se especificamente às formas burocráticas de aplicação da avaliação, encontradas, principalmente, nos artigos que permeiam o Regimento Escolar, ou que são abordadas no Projeto Político Pedagógico. No entanto, na prática avaliativa desenvolvida verifica-se que os docentes seguem apenas as orientações estabelecidas pela escola, sem questionar ou refletir sobre as implicações do processo avaliativo. Efetivamente, a ausência dessas reflexões contribui para a perenização de um ambiente escolar em que as ações avaliativas não evoluam para concepções de um processo formador, contextualizador, significativo e ético.

A pesquisa empírica realizada permitiu perceber que a concepção de avaliação excludente, meritocrática e classificatória continua muito enraizada social e culturalmente, observando-se os seus reflexos na prática avaliativa dos professores, e também na forma como os alunos veem esse processo. A ausência maciça de respostas para algumas questões pelos docentes confirma a dificuldade em mudar a avaliação, de retirar dela o seu caráter técnico/administrativo/quantitativo/punitivo/seletivo. Funciona

como o tradicional sistema, tendo em vista cumprir metas burocráticas, além de ensinar/preparar com vistas direcionadas à aprovação dos alunos nos exames vestibulares.

Esta é uma situação paradoxal com um Centro Experimental, que se quer inovador, projetado para um ensino de excelência, de qualidade socialmente necessária ao mundo atual; inovar seria também compatibilizar a avaliação com a formação integral do cidadão, em todas as suas dimensões, inclusive a construção continuada do conhecimento, o que exige mais tempo e diversificação de oportunidades de avaliação da aprendizagem escolar. Os objetivos da avaliação centrados exclusivamente no conteúdo das disciplinas desconsideram as demais dimensões formativas do homem, inclusive o trabalho como princípio educativo e a realidade das tecnologias digitais. Assim, não atendem aos anseios dos jovens e direcionam-se tão somente para a prestação do exame vestibular como única opção.

No universo dos docentes pesquisados encontramos uma aura significativa de concepção avaliativa classificatória; poucos buscam refletir sobre a prática avaliativa para ajudar na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e nas possibilidades de intervenção. Esse é o papel da avaliação formativa, processual; ela não pode ser reduzida a exames pontuais, classificatórios e excludentes, a serviço da manutenção da ordem social.

Com a democratização do ensino, a escola passou a ser para todos e prevalece a noção de universalização da educação, consoante o que prescreve a Constituição Federal. A grande preocupação não é mais o acesso à educação, mas a garantia da permanência dos alunos numa escola com qualidade. O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem implica o direito

de aprender para que o aluno possa atuar no mundo como um cidadão crítico e reflexivo. No entanto, a forma como as práticas avaliativas continuam a ser desenvolvidas e como as disciplinas têm sido trabalhadas isoladamente, não interdisciplinarmente, torna impraticável essa emancipação. Esses conflitos, aliados a inúmeros fatores, principalmente os sociais, mas também os resultantes das práticas escolares geram, nessa confluência de malentendidos, o insucesso e a evasão escolar.

A Coordenação Estadual desenvolve uma atuação também burocrática e com pouca efetividade pedagógica, que não oportuniza sistematicamente momentos de reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, contemplando a avaliação, salvo esporadicamente.

2ª. Prevalência entre os alunos da concepção de avaliação como mecanismo de exclusão. Os alunos percebem a avaliação como um mecanismo de duas faces: aprovação ou reprovação. Sendo assim, serve para gerar uma nota que se impõe como garantia única de sucesso ou fracasso. Essa percepção é também expressa quando se referem à opinião de suas famílias, relatando enfaticamente a importância atribuída à nota. Os pais não querem saber do desempenho dos filhos, o que aprenderam ou não, o que leem, se cresceram ou não em produção intelectual; a preocupação principal está na aprovação ou reprovação, vinculada especificamente à nota, representatividade maior do sistema educacional.

Os discentes acreditam que, se não houvesse a avaliação acompanhada da nota, eles não estudariam, pois culturalmente instalou-se a consciência coletiva de que se estuda na escola para fazer as provas e ser classificado, mesmo que no dia seguinte

tudo o que receberam nas aulas tenha sido esquecido. Não se busca a apropriação do conhecimento de forma significativa, o que ocorre como decorrência também da prática docente uniformizadora, calcada na reprodução de um sistema avaliativo seletivo. Os professores sentem dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar, contextualizada, dialógica, e isso reflete na sua prática avaliativa e no processo de ensino, pois ainda fazem pouco uso de metodologias ativas que buscam a aprendizagem significativa dos conhecimentos construídos.

Os alunos afirmaram que a prova é uma das ferramentas mais importantes utilizadas pelos docentes para garantir sua atenção nas aulas; o conhecimento tem sido colocado em segundo plano, percebendo os estudantes que todo o esforço realizado os conduz a estudar tão somente para fazer a prova e não para a apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades. Reconhecem que têm sido preparados exclusivamente na direção do vestibular e alguns assumem o discurso da ideologia hegemônica de terem culpa pelo próprio fracasso no processo educacional, apontando a indisciplina, na sala de aula, como principal causadora. O termo bagunça foi reiteradamente mencionado nas declarações dos alunos, inclusive demonstrando a impaciência e o constrangimento que causa aos que pretendem conseguir algo da escola.

A grande diferença que os alunos apontam entre os professores é a de que uns avaliam só no final de cada bimestre, enquanto outros utilizam instrumentos variados para acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem em fases distintas. Porém, acusaram a ausência de critérios e parâmetros que definam a utilização eficiente desses instrumentos. Frisaram, inclusive,

que não se faz acompanhamento de forma individualizada dos estudantes, mas que os docentes colhem dados por turma ou por grupos de alunos, devido ao quantitativo turmas/alunos, considerado um fator de complicação para uma avaliação mais direcionada e que atenda às necessidades dos estudantes.

Ficou evidente nas opiniões dos alunos que o docente utiliza a avaliação como castigo ou como prêmio. Em virtude da indisciplina generalizada no interior das salas de aula, confirmaram que o professor faz uso da avaliação como forma de punição, ou mesmo ameaça, tendo em vista a situação de refém em que se encontra o jovem, subjugado à norma vigente no Centro que não aceita a matrícula do aluno reprovado no ano subsequente. Por outro lado, se tem reforçado a “cultura do ponto”. Essa cultura consiste na oferta indiscriminada e, muitas vezes, sem critérios, de pontuar o aluno, não apenas sob a ótica formativa, mas envolvendo atribuição de pontos de acordo com o comportamento e a frequência às aulas.

Foram criticados os critérios relativos à elaboração, aplicação e correção da prova escrita. Assim, ficou evidente quanto à: 1. Elaboração: falta de critérios bem definidos, desparametrização, perguntas do tipo armadilha, falta de clareza e objetividade, descontextualização, questões em sua maioria transcritórias, abordagem de conteúdos não trabalhados, provas muito extensas; e provas elaboradas com poucas questões, mas cada uma com pontuação elevada; 2. Aplicação: tempo insuficiente para resolução da prova; 3. Correção: os alunos indicaram aspectos subjetivos privilegiados pelo professor, a exemplo de ver com bons olhos provas de determinados alunos e, ao mesmo tempo, o descaso na correção de provas de alunos fracos ou persona non

grata. Outra reclamação de alguns alunos incide sobre o fato de que determinados professores não realizam a correção da prova (retificação da aprendizagem) em sala de aula, não oferecendo o esperado feedback ou uma nova chance de aprendizagem de um conteúdo.

Especificamente quanto ao diagnóstico escolar, revelaram que é efetivado da seguinte forma: aplica-se uma prova de conhecimentos gerais, no início do ano letivo, para avaliar o nível dos alunos que ingressam no 1º ano. Daí, a escola oferece (conforme o previsto nos Componentes Curriculares/Parte Diversificada/Atividades Curriculares) Oficina de leitura e Língua Portuguesa, Oficina de Ciências da Natureza e Matemática e horário de estudo, servindo na verdade como uma forma de superar as lacunas apresentadas por esses alunos ao ingressarem no Ensino Médio. Estas oficinas funcionam de forma extensiva aos alunos dos 2º e 3º anos, só que para estes como aprofundamento e apoio ao processo escolar.

3ª. As práticas avaliativas do Centro de Referência não são emancipatórias. Nas propostas curriculares para atender ao Ensino Médio de modo diferenciado (dos Centros Experimentais e do Ensino Médio Inovador), geradas pela União, pela Secretaria de Estado da Educação e pela escola, não se encontram contempladas ações de avaliação. As mudanças trazidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, realizado pelo Ministério da Educação e da Cultura, a partir de 2009 – apesar desse exame acontecer desde 1998, como autoavaliação do sistema – continua a revelar um caráter conteudista. Só a partir de 2009, com a reformulação desse exame e sua utilização como fator de ingresso nas universidades, as ações começaram a ser repensadas, principalmente em se tratando

de elaboração de questões, metodologias de ensino e de avaliação e os processos de aprendizagem.

Ficou claro também que as práticas avaliativas e todo o contexto do Centro Experimental pesquisado só poderão sofrer reformulações significativas quando o sistema estadual de educação, representado pela Secretaria de Estado da Educação, garantir as condições necessárias para o seu funcionamento, pois, de nada adianta uma proposta inovadora para o Ensino Médio, se não houver monitoramento e apoio necessários para a sua eficácia, eficiência e efetividade.

As mudanças nas atitudes dos alunos face às práticas avaliativas vão depender do trabalho realizado pelos professores e pela escola como um todo, pois vivemos numa cultura em que o exame em sua forma tradicional e excludente ainda é muito enfatizado pela sociedade. Esse trabalho de conscientização e esclarecimento deverá se estender para a família desses alunos que não têm o entendimento de que a avaliação é um processo que deve gerar intervenção para melhoria de uma situação de aprendizagem diagnosticada, levando em consideração a diversidade de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados. E para que esse trabalho seja desenvolvido o aluno precisará ser preparado para essa nova perspectiva, pois ao longo do processo escolar eles foram treinados para serem meros reprodutores do conhecimento. Docentes e discentes precisarão (re) aprender a construir e compartilhar conhecimento, resolver situações-problema, mobilizar habilidades, inteligências e saberes.

Desse modo, embora não se tenha confirmada a hipótese de trabalho, foi identificada como principal implicação política, social e pedagógica das práticas avaliativas efetivamente implementadas

no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe, sob a ótica docente e discente, o reforço à exclusão social.

A presente pesquisa oportunizou o repensar da prática pedagógica, em especial quanto aos processos avaliativos. Todo o estudo mostrou a importância de se pensar igualmente no sujeito que está sendo avaliado e no sujeito que avalia. Ambos devem atuar de forma ética, transparente e emancipadora. Para tanto, a prática da avaliação haverá que assumir seu caráter ontológico e formativo, o que requer transformações no sistema educacional desde as políticas que devem superar as características partidárias em favor de políticas públicas de Estado que tenham continuidade.

Hoje, o conhecimento está ao alcance dos dedos, através das tecnologias da Informação e da Comunicação. Temos que fazer uso desses meios, através de metodologias ativas e ferramentas inovadoras, garantindo ao aluno o direito de aprender, oportunizando espaços de aprendizagem, que permitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, para que possam atuar na sociedade de forma crítica, autônoma e reflexiva. Nesse contexto, temas como a avaliação e o caráter inovador do Ensino Médio permanecem desafiadores. Este texto procurou contribuir com um estudo de caso que representa uma situação complexa particular, mas que pode subsidiar novos estudos.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. Situação atual do ensino de 1º grau: geral. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, n. 8, p. 740-743, ago. 1989.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da aprendizagem: pressupostos teóricos, vivências e desafios**. São Cristóvão: UFS, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marcos Antônio da. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2011.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CRUZ, Joniely Cheyenne Moura. **As práticas avaliativas e suas implicações políticas, sociais e culturais: escola estadual de ensino médio (tempo integral) em Aracaju - análise das representações de professores e alunos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2013.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Editora Senac, 1999.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Domingos. **Percursos e desafios da avaliação contemporânea**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2007. (Provas de Agregação, Lição de Síntese).

_____. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Saberes e práticas cotidianos: pode a formação de professores dispensar a avaliação? In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. esp., p. 183-196, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FONSECA, V. **Avaliação psicopedagógica dinâmica**. 1999. (Mimeo).

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 24. ed. São Paulo: Formato, 1995.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORETTO, Vasco P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

_____. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

PACHECO, José Augusto. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. Porto: Porto Editora, 1994.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. Alfabetizar para libertar. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem**. São Paulo: Edições ASA, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1994.

SERGIPE. Colégio Estadual Atheneu Sergipense. **Projeto político pedagógico**. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe [SEED]. **Avanços no ensino médio em Sergipe**. Aracaju: Arquivo da SEED, 2008. v. 1.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Sergipe [SEED]. **Referencial curricular – Rede Estadual de Ensino de Sergipe** [versão eletrônica]. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_23-07-12.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2012.

TRINDADE, Z. de S.; WACHOWICZ, L. A. A distância entre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem na Educação Superior. In: ENCUESTRO POR LA UNIDADE DE LOS EDUCADORES LATINO AMERICANOS, 1999, Havana. **Resúmenes...** Havana, 1999.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO LUÍS - MA: DOCENTES EM FOCO

*Flávia Fernanda Santos Silva
Maria Teresa Gonzaga Alves*

Introdução

Sobre o tratamento dado ao tema da educação no Brasil, a Constituição Federal de 1988 é um marco, e existem outros documentos no país, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394/96 e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, implementado pelo decreto nº 6.094/2007, que ressaltam a educação como “direito de todos e dever do Estado”. Todavia, os dados oficiais produzidos pelo governo federal nos mostram que esse direito vem sendo atendido parcialmente, sobretudo quando tratamos de grupos da população brasileira¹ com nível socioeconômico baixo. Nesse sentido, ao

¹ Colocamos em evidência esse grupo tendo como base o índice de nível socioeconômico (NSE) desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Desigualdade Escolar (Nupede), da Faculdade de Educação (FaE) UFMG (ALVES; SOARES; XAVIER, 2013).

longo dos anos, vários estudos têm se voltado para a realidade escolar, emergindo políticas educacionais com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais de nações como o Brasil, que ainda possui graves déficits educacionais.

Na verdade, a melhoria dos resultados na área da educação ainda é um processo um tanto quanto complexo, tendo em vista um sistema de oferta que não é equitativo. Isso porque o ensino público gratuito não oferece a todos infraestrutura, recursos escolares, condições de trabalho, carreira atrativa e formação escolar com o mesmo padrão de qualidade, principalmente para aqueles que mais dependem da escola para o seu aprendizado.

Mas o aprendizado é apenas uma dimensão da qualidade da educação. Em 2006, após a quase universalização da avaliação do aprendizado por meio da Prova Brasil, foi criado o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Este é um indicador composto, que agrega a medida de desempenho (média das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos) e de rendimento da etapa escolar (razão entre o número de anos da etapa e o número de anos letivos que um aluno da escola gasta para completar uma série) (FERNANDES, 2007).

Todavia, ainda que o Ideb seja considerado uma bússola sobre a situação educacional do país (SOARES; XAVIER, 2013), quando se trata da análise dos fatores que podem interferir na aprendizagem, outros aspectos precisam ser considerados, visto que, em um grupo de alunos, alguns podem ter a média razoável em razão de ter alguns nesse grupo que apresentam bom desempenho. A diferença de desempenho entre os alunos pode ser explicada por suas características pessoais e por melhores condições de escolarização, que é uma situação muito provável

em países como o Brasil, com alto nível de desigualdade social (SOARES; ALVES; XAVIER, 2016).

A relação entre resultados educacionais (acesso, permanência e desempenho) e a origem social dos alunos é reconhecida na literatura de pesquisa em educação. Ela foi comprovada empiricamente, desde a década de 1960, nos grandes surveys² educacionais conduzidos nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países desenvolvidos (FORQUIN, 1995; BROOKE; SOARES, 2008). Esses estudos, devido à abrangência das evidências apresentadas, sustentaram, por muitos anos, a ideia de que “as escolas não fazem diferença”. No Brasil, esse argumento foi reforçado pela influência do sociólogo Pierre Bourdieu, cujas teses sobre a escola reprodutora e a força determinante da herança cultural foram e ainda permanecem como referências básicas para a formação de pesquisadores no campo educacional (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Tal ideia começou a ser repensada com a publicação de algumas pesquisas que questionaram as conclusões do Relatório Coleman e outros trabalhos semelhantes (BROOKOVER et al., 1979). Desde meados da década de 1980, vários estudos se voltaram para a tarefa de “abrir a caixa preta da escola” a fim de se investigarem os fatores que explicam por que alunos de um mesmo

² *Survey* é um método de pesquisa amplamente aplicado na pesquisa social. Pode envolver a coleta de informações de uma amostra por meio de questionários estruturados, com objetivo de descrever características da população, explicar relação entre características ou explorar características menos conhecidas. As unidades de análise são tipicamente pessoas, mas podem ser famílias, cidades, estados, nações, companhias, indústrias, clubes, agências governamentais, etc. (BABBIE, 2003).

ano ou ciclo escolares têm resultados tão variados (BROOKE; SOARES, 2008).

Dentre os fatores externos que precisam ser controlados, é consenso na literatura educacional que nível socioeconômico sempre deve estar incluído, porém outros fatores também podem ser considerados, como gênero, raça e adequação idade-série do aluno. A medida do efeito escola pode ser positiva ou negativa. Escolas com efeitos positivos são aquelas cujos alunos têm desempenhos melhores do que o previsto, tendo em vista o nível socioeconômico dos alunos e outras características consideradas. Por outro lado, escolas com efeitos negativos são aquelas onde os alunos têm desempenhos inferiores aos que são esperados, considerando as mesmas características.

No Brasil, uma aplicação dessa noção de efeito escola foi realizada por Soares e Alves (2013) para investigar os efeitos das escolas e dos municípios na qualidade do Ensino Fundamental. Com o uso das bases de dados da Prova Brasil de 2005, 2007, 2009 e 2011 e modelos estatísticos apropriados, os autores destacaram quais são as escolas e as redes de ensino públicas que têm contribuído para elevar significativamente os resultados escolares de seus alunos. No estudo, a capital do estado do Maranhão, São Luís, é um dos destaques negativos, ao contrário das capitais dos estados vizinhos da região Nordeste, como Teresina e Fortaleza, que se destacam pelos efeitos positivos de suas redes de ensino.

Algumas análises recentes com dados da Prova Brasil mostram que São Luís apresenta uma parcela considerável de alunos na situação de exclusão intraescolar (SOARES et al., 2012; ALVES; XAVIER; SOARES et al., 2016). Isto é, muitos alunos matriculados nas escolas públicas do município não têm

o aprendizado adequado para a série em que se encontram. Esses resultados constituem evidências sobre a qualidade das escolas públicas do município.

Em dois estudos sobre os efeitos das escolas brasileiras (SOARES; ALVES, 2013; ALVES; XAVIER; SOARES et al., 2016), as escolas públicas de São Luís se destacam por terem sistematicamente efeitos médios negativos em todas as edições da Prova Brasil. Porém, quando se observam os resultados individuais das escolas dessa capital, nota-se que algumas delas fogem à regra e têm efeitos positivos. Dito de outro modo, entre a maioria de escolas com efeitos negativos, encontram-se algumas onde há um maior percentual de alunos que alcançaram um aprendizado acima do esperado, dadas as suas condições socioeconômicas, tendo como referência os resultados gerais de todas as escolas do país.

Apoiando-se nos resultados desses estudos prévios e no conhecimento sobre a realidade do município de São Luís, este artigo tem como eixo a seguinte questão geral: Em que medida os professores podem ter influência no desempenho dos alunos considerados excluídos, em razão de não terem adquirido as competências de Leitura e Matemática que caracterizam uma das dimensões do direito à educação?

Assim, buscando combinar métodos quantitativos com qualitativos, a pesquisa utilizou dados da Prova Brasil de 2009, 2011 e 2013 – avaliação em larga escala realizada pelo Inep – e dados colhidos por meio de um estudo de caso realizado em duas escolas públicas do município de São Luís, capital do estado do Maranhão. Estas foram selecionadas através de um modelo estatístico que permitiu a comparação entre duas unidades

escolares com alunado em situação socioeconômica similar, mas com efeito escola sobre o aprendizado do conjunto de seus alunos diferenciado, tomando com base os resultados da Prova Brasil.

Essas duas escolas foram objeto de um estudo de caso, através do qual se fez uma análise mais detalhada dos dados quantitativos e um aprofundamento dos dados qualitativos. O objetivo foi compreender as diferenças que persistem entre elas.

Foi proposto, nessas duas escolas, realizar uma descrição das condições mais gerais da rede, do entorno das escolas, bem como da posição objetiva (valor do Ideb e indicadores calculados pelos dados públicos do Inep). Além da descrição, também se dispôs à realização de entrevistas semiestruturadas e observações assistemáticas para obter informações de determinados aspectos da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2007).

A intenção não é investigar no sentido de estabelecer relações causais. O que se pretende é comparar as escolas com efeitos positivo e negativo a partir dos dados existentes e do ponto de vista dos profissionais das escolas. Por intermédio desse exercício de comparação dos casos, buscar-se-á responder se os professores, do ponto de vista da formação, do esforço, da regularidade etc., estão associados, ou não, ao desempenho dos alunos.

Em suma, este artigo está organizado em duas seções. A primeira traz uma breve discussão sobre os resultados de pesquisas que demonstram como o professor pode exercer influência no aprendizado dos alunos. Já a segunda apresenta o estudo de caso de duas escolas da rede municipal de São Luís no que tange aos aspectos do corpo docente.

O que as pesquisas sobre professores e desempenho dos alunos nos revelam?

Pesquisas empíricas têm demonstrado que, entre os fatores que podem interferir no desempenho dos alunos, os professores exercem um papel fundamental, superando em grande parte a influência da família (BRESSOUX, 2003; GAUTHIER et al., 2014).

Uma pesquisa conduzida por Albernaz et al. (2002) demonstrou que, quanto maior o nível de escolaridade do docente, mais eficaz é a escola em relação ao desempenho dos alunos que a frequentam. Ao verificar o impacto de variáveis relacionadas aos docentes, os autores concluíram que o nível de escolaridade e o salário dos professores são relevantes para o desempenho de alunos.

A pesquisa Talis (2014), realizada pela Unesco e coordenada pelo Inep no Brasil, também é um bom diagnóstico sobre o ambiente de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras da rede federal, estadual, municipal e privada. Essa pesquisa investigou professores de escolas de 6º e 9º de Ensino Fundamental sob formação inicial e continuada, além de práticas e crenças pedagógicas dos docentes. Os resultados mostraram que 96% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental concluíram algum curso de educação superior. No entanto, ao analisarem as redes municipal e estadual, observou-se que há uma grande variação nos estados com relação à formação inicial de seus professores.

Soares e Alves (2003) consideraram o fator professor quando verificaram as diferenças de desempenho de alunos segundo a variável cor/raça. Ou seja, a diferença de desempenho

dos alunos negros e pardos em relação aos brancos. Os pesquisadores identificaram que o fator professor influencia tanto pela melhor qualificação docente, quanto pela licenciatura na disciplina avaliada. Contudo, a ingerência do professor favorece principalmente o desempenho de alunos brancos, contribuindo, na maioria dos casos, para acirrar a diferença entre os grupos raciais.

Outro estudo de Soares (2004) também considera o professor. O autor apresenta que os conhecimentos do professor, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula interferem no aprendizado de alunos. Baseado na teoria de Gauthier (1997), Soares (2004) comenta que o professor faz gestão da matéria e da sala de aula e que sua formação acadêmica deve passar por disciplinas que o conduzam ao domínio do conteúdo. Desse modo, a formação deve permitir o acesso às tecnologias de ensino que sejam eficazes, especialmente para o local onde o professor irá exercer a profissão.

Com dados do Censo Escolar e da PNAD de 2009, Alves e Pinto (2011) mostraram a centralidade do papel do professor em relação à formação docente no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Segundo os autores, 16,6% dos professores das séries finais do Ensino Fundamental não possuem a formação mínima exigida na LDB. Ao analisarem a formação em cursos de licenciatura, o quadro se demonstrou pior, pois constataram que grande parte dos professores cursaram outros cursos.

O vínculo e as condições de trabalho dos docentes também foram considerados na pesquisa. Os resultados indicaram que 23,2% possuíam carteira assinada, 53,8% eram estatutários e 23% não possuíam vínculos formais de trabalho. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 63,7 % dos professores tinham em média

mais de 20 alunos por turma, e, nas séries finais, as turmas eram maiores, com 47,5% dos professores com mais de 30 alunos/turma.

Para Alves e Pinto, esses indicadores apontam problemas na atratividade da carreira docente e necessidade de maiores investimentos em educação. Mesmo que os autores não estabeleçam relação direta com o desempenho dos alunos, eles apontam que estimular a dedicação exclusiva à carreira docente, preferencialmente em uma única escola, e melhores condições de trabalho podem contribuir para um salto na qualidade da educação básica.

Caracterização das escolas pesquisadas de São Luís - Maranhão

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) atende às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como às modalidades de educação especial e de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, há 103 Unidades de Educação Básica (UEBs) e 55 escolas anexos de Ensino Fundamental para atendimento da demanda por educação/escolas em São Luís. As escolas estão organizadas em sete núcleos, os quais agregam diferentes bairros, sendo um desses o núcleo rural.

Em 2014, entre as escolas de Ensino Fundamental, duas foram escolhidas mediante um modelo estatístico comentado na introdução deste artigo (SOARES; ALVES; XAVIER, 2016). O modelo permitiu a comparação entre aquelas que tinham nível socioeconômico e outras características contextuais similares, mas com medidas de efeitos das escolas diferentes, tomando como base os resultados da Prova Brasil.

Conforme o estudo em questão, a maioria das escolas de São Luís tinham efeitos negativos, contudo foram encontrados

alguns educandários onde os alunos tiveram um aprendizado acima do esperado, considerando suas características contextuais. Para a comparação realizada nesta pesquisa, foi escolhida uma escola com efeito positivo e outra com efeito negativo em Leitura e Matemática, situadas no mesmo núcleo, porém localizadas em bairros diferentes.

As duas UEBs selecionadas e seus anexos pertencem ao núcleo Norte/Sul³ e estão localizadas na zona urbana de São Luís. De acordo com o Censo da Educação Básica (2014), ambas atendem às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, além da EJA. As escolas estão organizadas em ciclos, como orienta a LDB no art. 23, o que possibilita uma organização conforme o interesse do processo de aprendizagem.

A UEB A situa-se no bairro do Divino e seu Anexo AI, no bairro Bela Vista. Segundo um estudo sobre segregação socioespacial da cidade de São Luís, o bairro do Divino tem sua origem nas ocupações irregulares realizadas na década de 1970. Grande parte dessas ocupações foi desencadeada pelas migrações advindas do êxodo rural e da industrialização na capital. Nesse sentido, é produto de uma fase de grandes mudanças na configuração socioespacial e da expansão das áreas periféricas de São Luís. Isso explica o crescimento desordenado do bairro do Divino, atualmente ocupado, em grande parte, por populações de baixa renda (CUNHA et al., 2014).

O mesmo tipo de origem tem o bairro onde está situada a UEB B. A escola fica localizada no bairro da Vila do Sol e seus anexos BI e BII estão situados no mesmo bairro, mas em ruas

³ Assim como foram utilizados nomes fictícios para escolas, também se fez com os nomes do núcleo e dos bairros onde as escolas estão localizadas.

diferentes. De carro, o trajeto da UEB B para os dois anexos possui 1km.

Consoante as pesquisas do grupo de estudos em educação ambiental (GEEA) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o bairro da Vila do Sol foi fundado por um líder comunitário. A ocupação contou com o apoio de quase cinco mil famílias e, apesar de ter sido iniciado por ocupação, seus terrenos são valorizados porque ficam próximos à região de praias (UEMA, 2008).

Há um consenso na literatura da Sociologia da Educação de que, para análise dos resultados educacionais, a variável mais importante é o contexto socioeconômico dos alunos, que é, muitas vezes, ligado à localização da escola. Por essa razão, é esperado que uma escola que atenda a alunos com maior poder aquisitivo e com mais recursos alcance valores mais altos no Ideb (ALVES; SOARES, 2013).

Com relação às metas do Ideb, a UEB A não tem conseguido alcançar a meta nas séries iniciais. Na UEB B, a meta só foi alcançada em 2009, conforme a tabela.

Tabela 1 - Metas do Ideb - anos iniciais do Ensino Fundamental 2009 a 2013

Anos iniciais do Ensino Fundamental				
UEB A			UEB B	
Ano	Meta	Valor observado	Meta	Valor observado
2009	4,4	4,3	3,8	3,9
2011	4,8	4,3	4,1	3,8
2013	5,0	3,8	4,4	3,5

Fonte: QEdU.

Nos anos finais, a realidade se mostrou diferente. A UEB A conseguiu superar o valor das metas em 2009 e 2011. Todavia, em 2013, apenas alcançou a meta. A UEB B conseguiu superar a meta somente em 2009.

Tabela 2 - Metas do Ideb - anos finais do Ensino Fundamental de 2009 a 2013

Anos finais do Ensino Fundamental				
UEB A			UEB B	
Ano	Meta	Valor observado	Meta	Valor observado
2009	3,4	4,3	3,5	4,0
2011	3,7	4,3	3,7	3,5
2013	4,1	4,1	4,0	3,3

Fonte: QEDu.

Os resultados acima nos fornecem elementos para perceber a desigualdade no alcance das metas entre os alunos das séries iniciais e finais das duas escolas pesquisadas.

Caracterização do corpo docente das escolas

Para caracterização do corpo docente atuante nas escolas, foram utilizados alguns dos indicadores produzidos pelo Inep sobre os docentes da educação básica, informações obtidas por meio das entrevistas e observações nas escolas. Nas entrevistas, questionaram-se aos sujeitos as razões da escolha pela carreira, detalhes sobre a formação inicial, cursos de pós-graduação e questões sobre seus planejamentos e práticas pedagógicas para obter o bom desempenho dos alunos. Perguntas sobre idade, tempo no magistério, tempo de trabalho na escola e/ou outra rede, também foram feitas no intuito de acrescentar dados ao perfil do corpo docente de cada escola.

Perfil do corpo docente

Utilizaram-se os indicadores educacionais da educação básica, disponíveis no site do Inep/MEC (2014), com o fito de obter informações sobre adequação da formação docente, a regularidade do docente por escola e o esforço empreendido pelos docentes da educação básica no exercício de sua profissão. Tais indicadores foram utilizados no intuito de oferecer mais informações sobre esses sujeitos, para explorar possíveis relações entre a formação docente e o nível de proficiência dos alunos das respectivas escolas.

Atualmente, o Inep disponibiliza um indicador de percentual de docentes com curso superior. No ano de 2014, a UEB A apresentava, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, 97,2% do total de docentes com curso superior. Na UEB B, eram 92,5%⁴.

A despeito de o percentual de professores com curso superior ser quase a totalidade, quando se trata do indicador de adequação da formação docente, a realidade é diferente. Esse indicador possibilita conhecer o percentual de professores com formação adequada para a disciplina que leciona, em cada escola e em cada região (estado, município, bairro). Na tabela 3, apresenta-se o percentual de adequação da formação docente da UEB A e UEB B referente ao ano de 2014.

⁴ Fonte: Nota técnica nº 020/2014, Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

Tabela 3 - Percentual docente por grupo do indicador de adequação da formação docente por etapa de ensino UEB A e UEB B, 2014

Etapa do Ensino Fundamental	Grupo do Indicador	UEB A (%)	UEB B (%)
Séries iniciais	G1	66,8	50,0
	G2	0,0	3,5
	G3	18,4	25,9
	G4	12,0	4,5
	G5	2,8	16,1
Séries finais	G1	63,9	22,1
	G2	1,8	0,0
	G3	26,6	68,5
	G4	0,0	9,4
	G5	7,7	0,0

Fonte: Inep (2014).

(*) Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona:

Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

Grupo 3 - Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.

Grupo 4 - Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Grupo 5 - Docentes que não apresentam curso superior completo.

Em termos gerais, no concernente às séries iniciais, nas duas UEBs, a maioria dos docentes pertence ao grupo G1 (66,8% na UEB A e 50% na UEB B), que é constituído por docentes

com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Porém, nas duas UEBs, há muitos docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, docentes que estão no Grupo G3. Na UEB A, estão nesse grupo 18,4% dos docentes, e na UEB B esse valor é um pouco maior, 25,9%. Nesta, merecem registros os 16,1% de docentes sem formação de nível superior, contra 2,8 % da UEB B.

Nas séries finais, a situação é mais grave, sobretudo na UEB B. O percentual de docentes com formação ideal para a função (que estão no grupo G1) é de 63,9 na UEB A e apenas 22,1 na UEB B. Nesta, a maioria dos docentes das séries finais está no grupo G3, formado por professores com licenciatura em área diferente daquela que leciona. Esse grupo corresponde a 26,6 % dos docentes na UEB A e 68,5% na UEB B, onde, em compensação, não existem docentes sem curso superior, perfil que ainda se faz presente na UEB A, o correspondente a 7,7% dos docentes.

Como parâmetro, vale destacar que o município de São Luís também apresentava problemas quanto ao indicador de adequação docente. Em 2014, ainda havia um percentual de 20,0% de docentes no grupo G3 nas séries iniciais, isto é, docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam. Esse percentual é próximo ao observado nas séries iniciais da UEB A e da UEB B.

É importante destacar que, embora essa visão da totalidade refletida pelo indicador de formação docente seja importante, nesta pesquisa, as entrevistas foram limitadas aos professores de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das disciplinas de Português

e Matemática, que lidam diretamente com as turmas e com os conteúdos avaliados pela Prova Brasil.

O indicador de regularidade do corpo docente, fornecido pelo Inep, tem o objetivo de avaliar a regularidade dos docentes dos educandários, a partir do tempo de permanência deles nas escolas nos últimos cinco anos⁵. A escala desse indicador varia de 0 a 5. Quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola e, quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo.

O indicador de regularidade docente (IRD) foi organizado em quatro faixas: (1) Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); (2) Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); (3) Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4); e (4) Alta (IRD médio maior que 4 até 5). A propósito, o valor divulgado apresenta a média para cada escola do indicador.

Em 2014, a UEB A apresentava o IRD de 3,7 de regularidade docente, significando uma regularidade média alta. A UEB B, que apresentava 3,9 desse mesmo indicador, encontrava-se na mesma faixa. No concernente ao município de São Luís, a regularidade docente também estava na faixa média alta. Isso significa que, embora a diferença entre elas não seja muito grande, os valores apresentados indicam que há uma rotatividade docente não negligenciável que precisa ser observada.

O indicador de esforço docente, também fornecido pelo Inep, mensura o esforço empreendido por esses profissionais no

⁵ Nota técnica do Inep nº 11/2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf>.

exercício de sua profissão⁶. Nesse sentido, é importante destacar que a nomenclatura “esforço” está relacionada à não dedicação exclusiva do professor a uma única escola, ao seu esgotamento pela quantidade de aulas que aplica, ao número de escolas em que trabalha, etc. Para construí-lo, foram consideradas as seguintes informações obtidas no Censo da Educação Básica: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos; e (4) número de etapas nas quais leciona. O indicador obtido foi categorizado em seis níveis: o nível 1 corresponde ao docente que exerce a profissão com menor esforço, e o nível 6, ao maior. A tabela 4 mostra o percentual de docentes das escolas em cada um dos níveis.

⁶ Nota técnica do Inep nº 39/2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf>.

Tabela 4 - Percentual docente por grupo do indicador de esforço docente por etapa de ensino UEB A e UEB B, 2014

Etapa do Ensino Fundamental	Grupo do Indicador	UEB A (%)	UEB B (%)
Séries iniciais	G1	32,5	16,3
	G2	8,1	18,9
	G3	13,5	29,7
	G4	29,7	24,3
	G5	5,4	2,7
Séries finais	G1	0,0	0,0
	G2	15,8	32,4
	G3	10,5	2,9
	G4	47,4	55,9
	G5	7,9	0,0

Fonte: Inep (2014).

(*) Categorias de esforço docente:

Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nas séries iniciais, a maioria dos docentes da UEB A estão no grupo G1 (32,5%), o qual congrega os docentes que têm até 25 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa. Não obstante, existe um percentual significativo de professores no grupo G3 (29,7%), correspondente aos docentes que têm entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. Na UEB B, nas séries iniciais, os docentes se concentram

mais em dois grupos: no grupo 3 (29,7%), que são os que atuam na mesma escola e etapa, mas têm mais do que 25 alunos; e no grupo 4 (24,3%), que congrega os docentes que têm entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Com efeito, nas séries iniciais, as condições de trabalho na UEB A, segundo o indicador de esforço docente, são melhores. A maioria dos docentes das séries iniciais atua somente nessa escola e em uma turma pequena de até 25 alunos, porém muitos dobram seu turno de trabalho e precisam dar conta de um número mais elevado de alunos. Na UEB B, a maioria dos docentes é responsável por muito mais alunos, tem carga horária de trabalho maior e pelo menos um quarto deles pode atuar em mais de uma escola.

Nas séries finais, o indicador de esforço docente mostra uma situação um pouco diferente em termos de esforço para ambas as escolas. Tanto na UEB A quanto na UEB B, a maioria dos docentes se concentra no grupo G4 – docentes que têm entre 50 e 400 alunos, que trabalham em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas – com os percentuais de 47,4% e 55,9%, respectivamente. Na UEB B, o grupo G2 também se destaca, com 32,4% de docentes que têm entre 25 e 300 alunos, atuando em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. É importante frisar que o grupo G6 aparece somente na UEB A, ainda que com um percentual pequeno (7,9%). Nesse grupo, estão os docentes com mais de 400 alunos, laborando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Inegavelmente, as séries finais do Ensino Fundamental são mais exigentes para os docentes em termos de condições de trabalho para ambas as escolas. Nessa etapa, os professores

se tornam especialistas por disciplina/área de conhecimento e, frequentemente, eles podem ter que se desdobrar em mais turnos ou escolas para completar a carga horária. Isso é menos comum em disciplinas com Língua Portuguesa e Matemática, que geralmente têm carga horária semanal mais elevada, as quais podem ser cumpridas em uma escola. Porém, o indicador não permite inferir sobre o esforço por disciplina.

Com base nas entrevistas, é possível afirmar que os docentes entrevistados que atuam somente no 5º e 9º ano nas duas UEBs e anexos têm uma situação melhor do que a refletida pelos dados externos trazidos pelos indicadores do Inep. Todos os entrevistados são concursados e têm muitos anos de experiência na função, apesar de o tempo de vínculo nas escolas variar bastante. A tabela 5 apresenta informações relacionadas ao perfil dos docentes entrevistados nas escolas:

Tabela 5 - Dados gerais sobre o perfil docente

Informação Pesquisa de campo	UEB A	Anexo AI	UEB B	Anexo BI	Anexo BII
Total de entrevistadas(os) na UEB/anexo	4	5	3	2	2
Quantas(os) trabalham apenas na rede municipal	1	2	—	1	1
Quantas(os) trabalham em outra rede (estadual)	3	4	2	1	1
Quantas(os) trabalham em outro município	—	1	—	—	—
Quantas mulheres	4	5	1	2	2
Quantos homens	—	—	2	—	—
Quantas(os) possuem curso de pós-graduação / especialização	4	4	2	1	2

Quantas(os) estudaram em universidades públicas	1	4	3	2	1
Quantas(os) estudaram em faculdades privadas	3	1	—	—	1

Fonte: Pesquisa de campo elaborada pela autora.

Na UEB A e seu anexo AI, nove professoras participaram da pesquisa. Quatro atuam no 5º ano, mas apenas três possuem graduação em Pedagogia. Uma do 5º ano possui magistério e é licenciada em História. No 9º ano, as professoras que ministram Matemática são três. Uma possui magistério e é licenciada em Química e Matemática, que obteve a licenciatura por um programa de formação para docentes⁷. Outra é licenciada em Matemática. E uma professora possui magistério, mas é licenciada em Matemática e Física. Duas professoras que ministram Língua Portuguesa são formadas em Letras, Língua Portuguesa/Inglês. Oito professoras da UEB A fizeram curso de especialização. No 5º ano, as especializações são nas áreas de supervisão escolar, de gestão, de coordenação pedagógica e de psicopedagogia. No 9º ano, as professoras cursaram especializações em gestão escolar, Química e docência do ensino superior.

Na UEB B, dos sete entrevistados, atuam no 5º ano cinco professores (as). Destes, três são formados (as) em Pedagogia, duas possuem magistério e licenciatura em Ciências e se formaram em um programa de capacitação⁸. No 9º ano, os dois professores

⁷ Programa de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Ensino Fundamental (5ª à 8ª Série), Ensino Médio e Educação Profissional em Nível Médio, ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão.

⁸ Programa de capacitação de docentes (PROCAD), realizado pela Universidade Estadual do Maranhão, iniciado em 1993.

entrevistados possuem formação adequada: um (a) é formado (a) em Letras Literatura e o outro em Matemática. Cinco dos entrevistados (as) afirmaram ter curso de especialização, sendo dois em gestão e um em docência no ensino superior, uma em supervisão escolar e uma em psicopedagogia.

Em relação ao tempo de trabalho nas respectivas escolas, que permite inferir sobre o vínculo, as informações obtidas nas entrevistas revelaram os dados reunidos no quadro 1.

Quadro 1 - Tempo de trabalho dos professores nas escolas

Informação Pesquisa de campo	UEB A	Anexo AI	UEB B	Anexo BI	Anexo BII
Professor 1 de 5º ano	2 anos	3 anos	5 anos	4 anos	10 anos
Professor 2 de 5º ano	3 anos	3 anos		7 anos	1 ano
Professor 1 de 9º ano Português	5 anos	3 anos	6 anos	—	—
Professor 2 de 9º ano Português	—	—	—	—	—
Professor 1 de 9º ano Matemática	3 anos	3 anos	4 anos	—	—
Professor 2 9º ano Matemática	—	3 anos	—	—	—

Fonte: Pesquisa de campo elaborada pela autora.

A par dos dados apresentados, nota-se que, na UEB A, os professores possuem menos tempo de trabalho no 5º ano do que na UEB B. No 9º ano, ocorre a mesma situação, mas a diferença é menor. Não foi possível identificar as causas dessas diferenças, mas uma delas é que o tempo de trabalho dos professores do anexo AI refere-se ao período de inauguração do anexo, ocorrida em 2012. Isso nos leva a crer que os anexos da UEB B têm mais tempo de existência, considerando que uma professora afirmou ter dez anos de trabalho no anexo.

Em síntese, em relação ao perfil/formação docente, algumas semelhanças foram constatadas nas duas escolas. A primeira está relacionada ao tipo de vínculo, pois todos os professores são concursados. Dessa forma, não foram encontrados problemas de contratos precários ou ausência de vínculo empregatício que pudesse refletir na atuação docente. A segunda refere-se ao fato de todos os professores que trabalham no 5º e 9º ano possuírem formação superior, mesmo aqueles que possuem magistério. Por último, merece registro que, nas duas escolas, grande parte dos professores trabalha em outra escola na mesma rede ou na rede estadual.

Sobre isso, Alves e Pinto (2011) comentam que a duplicação da jornada de trabalho relaciona-se à possibilidade do professor em melhorar a remuneração. Porém, a atuação em escolas distintas afeta negativamente o exercício profissional, porquanto o professor se enche de ocupações, às vezes extraclasse, impossibilitando-o de exercer dedicação exclusiva em uma única escola.

Cumpra sublinhar que, em relação à situação das escolas anexos, foi possível constatar, por meio das entrevistas, que os professores conhecem bem a escola, principalmente as relações entre a gestão das UEBs e as escolas anexos. A estrutura inferior dos anexos é de conhecimento deles, conforme a fala de uma docente: “[...] não deveria existir anexo, está-se falando de uma escola pública que tanto o governo municipal, estadual e da União falam que deva ser de qualidade. Os anexos são para mim uma calamidade, um atestado de incompetência (Professora 4 de 5º ano anexo AI).

O tempo de trabalho e a estabilidade dos professores favorecem certa autonomia, mais observada com relação à tomada

de decisões sobre o ensino. Essas decisões foram mais percebidas nas questões sobre currículo, na aplicação ou não de conteúdos que os professores afirmaram priorizar nas escolas, por diversos motivos.

Diferenças entre as escolas se manifestaram mormente com relação ao tipo de formação e de adequação da formação docente. Em termos gerais, na UEB B, tanto nas séries iniciais quanto nas finais, há um quantitativo maior de docentes com licenciatura diferente da área que lecionam. Do mesmo modo acontece com o maior quantitativo de docentes que não possuem curso superior completo. O indicador do Inep demonstrou que esse problema é maior na UEB B. Porém, como as entrevistas foram realizadas apenas com os professores do 5º e do 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática, a adequação se mostra atendida.

Um aspecto a ser destacado está nas especializações. A maioria dos professores afirmou possuir curso de pós-graduação. No entanto, as especializações nem sempre se relacionam à área de atuação específica dos professores, sobretudo na disciplina de Matemática do 9º ano.

O fato de o conhecimento adquirido nas especializações agregar pouco valor ao ensino pode ser observado na fala de uma professora:

Fiz, eu não gosto muito de dizer, de espalhar. Mas fiz psicopedagogia pela UEMA. Mas o que foi que aconteceu? A primeira disciplina da gente lá era introdução à Psicopedagogia, ela foi dada por uma profissional da área. No decorrer do curso parecia que eu estava tendo uma formação do curso de pedagogia. Então, foi muito precário, eu não gosto nem de dizer que eu sou psicopedagoga porque nós não tivemos estágio, não tivemos nada, foi tudo teórico, ficou muito a desejar (Professora 4 de 5º ano anexo AI).

Essa constatação se torna um empecilho à Meta 16 do novo PNE (BRASIL, 2014). A proposta é que a formação de pós-graduação dos professores da educação básica seja na área de atuação do professor, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino.

Associado a isso, alguns docentes comentaram que a formação inicial não lhes garantiu os conhecimentos necessários ao seu trabalho em sala de aula. Houve também quem comentasse que a formação inicial garantiu bons fundamentos teóricos, mas outros conhecimentos foram adquiridos na prática depois da formação. Essas falas foram mais recorrentes entre os professores de 9º ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Compreende-se, em parte, por que os piores desempenhos dos alunos são mais evidentes no 9º ano, especialmente na disciplina de Matemática. Mesmo com a formação específica na área, existe necessidade de maior aprofundamento em metodologias de ensino para cada ano e área do conhecimento e de maiores recursos que auxiliem no trabalho pedagógico dos professores.

Considerações finais

O foco da pesquisa foi analisar em que medida os professores podem interferir no desempenho dos alunos, visto que outras capitais do Nordeste vêm apresentando melhora nos resultados da Prova Brasil e metas do Ideb, como as capitais dos estados do Ceará e Piauí, mas São Luís continua a se destacar negativamente pela persistência de resultados insatisfatórios em todas as edições desse teste. De fato, há um número considerável de alunos no

5º e no 9º ano do Ensino Fundamental que não têm tido um aprendizado adequado ao ano em que estão matriculados.

O aprendizado dos alunos mensurado pela Prova Brasil pode ser considerado uma resposta objetiva para diversos problemas do setor educacional da cidade. Uma hipótese que guiou essa investigação é que a rede municipal de São Luís se expandiu de forma precária, por meio de escolas anexos que nem sempre oferecem condições de funcionamento adequado para um estabelecimento de ensino. Existem muitas escolas – chamadas de UEBS – que funcionam em vários endereços, sendo um deles o principal, e outros, os secundários (os anexos).

Para analisar essa questão, realizou-se um estudo de caso em duas escolas municipais de São Luís que têm anexos, isto é, escolas compostas por mais de uma unidade. As duas escolas foram escolhidas por meio de um modelo estatístico no qual foi verificado o nível socioeconômico médio dos alunos, para identificar escolas com contextos semelhantes, porém com resultados diferentes.

Os discentes das escolas anexos estão incluídos no conjunto de alunos que são pertencentes às UEBS. Dito de outro modo, quando os resultados da Prova Brasil são divulgados, não há distinção entre a escola principal e a anexo. Todavia, considerando o contexto de aprendizado a que os alunos dos anexos estão submetidos, a realidade dos anexos agrava mais ainda o resultado de desempenho das UEBS como um todo.

É importante destacar que os dados oficiais do Censo Escolar analisados nesta pesquisa se referiam às escolas sem distinguir as principais de seus anexos. Os dados do Censo Escolar de 2015 não tinham sido divulgados no momento da produção das análises deste trabalho. Em 2015, foi introduzida uma importante

mudança no Censo Escolar. O item 27 permite identificar se as informações preenchidas no formulário se referem a uma escola vinculada à outra escola de Educação Básica. Se for esse o caso, deve-se preencher o código da escola sede. Acredita-se que, com essa modificação, escolas com condições precárias, como os anexos, deverão ser mais facilmente identificadas. O conhecimento dessa realidade, tendo em vista todas as escolas recenseadas, poderá justificar as políticas públicas visando garantir condições básicas de funcionamento dos estabelecimentos escolares.

O referencial teórico adotado e a combinação de métodos quantitativos com qualitativos permitiram revelar aspectos pouco conhecidos das escolas, agregando muito valor na análise qualitativa. Em razão disso, a pesquisa educacional em São Luís - MA ganha novos elementos que ampliam a análise, além da possibilidade de que pesquisas em educação tenham maior impacto na elaboração de políticas públicas.

Com relação aos processos escolares, a formação docente não pode ser considerada como principal fator de influência no desempenho dos alunos do 5º e 9º ano. Isso porque, tanto na UEB A, quanto na UEB B, observou-se que, nessas séries, quase todos os professores têm formação adequada para disciplina que lecionam. Contudo, outros aspectos relacionados ao corpo docente não podem ser desprezados. Mesmo que as duas escolas tenham a quase totalidade de professores com curso superior completo, quando se trata da adequação docente para a disciplina que lecionam, nas duas UEBs, há muitos docentes com licenciatura em área diferente. A UEB B é a escola com maior quantitativo de professores nessa situação.

Esse é um problema que já vem sendo objeto de políticas, tais como as diretrizes do MEC para solucionar problemas de adequação docente. O parecer CNE/CP nº 08/2008 dispõe sobre a necessidade de se estabelecer um programa em caráter emergencial em parceria com instituições de educação superior e os sistemas de ensino, com o objetivo de que professores já licenciados da educação básica obtenham uma segunda licenciatura. No caso das UEBs, alguns docentes afirmaram ter outra graduação ou licenciatura em área diferente. Contudo, não ficou claro se a finalidade era corrigir a adequação na série/ano que lecionavam ou se era abrir possibilidades para ministrar outra disciplina, em outra escola.

No concernente ao esforço docente, a UEB A também apresentou melhor situação, principalmente nas séries iniciais. Na UEB B, há um maior quantitativo de docentes com muito mais alunos, maior carga horária de trabalho e atuando em outras escolas. Ou seja, há uma possibilidade de que esses professores sejam mais sobrecarregados no exercício de sua profissão, situação que dificulta o planejamento e a aplicação de melhores práticas de ensino nas escolas onde trabalham.

Referências

ALBERNAZ, Â.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, dez. 2002. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/139/74>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política

de avaliação educacional. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

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

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Comentários: seção 3: O que faz a diferença? Os métodos e evidências da pesquisa sobre efeito escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Ed.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

BROOKOVER, W. B. [et al.]. **Schools, social systems and student achievement**: schools can make a difference. New York: Praeger, 1979.

CUNHA, C. S. da; LUCENA, L. F. de; SILVA, R. A.; DINIZ, J. S. O processo de segregação socioespacial de São Luís-MA e suas implicações no bairro Divinéia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória-ES: AGB, 2014. p. 01-12. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404665545_ARQUIVO_Trabalho_CBG_completo_Carol66.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FORQUIN, J. C. (Ed.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAUTHIER, C.; STEVE, B.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. A gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

_____. **Indicadores educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **TALIS**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/talis>>. Acesso em: 14 set. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

ONG TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Indicadores**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main>. Acesso em: 3 mar. 2016.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeito de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio./ago. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200007>>. Acesso em: 19 set. 2015.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Brazilian Schools Effects in Achieving Student Learning. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 23, n. 1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1>

[080/0969594X.2015.1043856#.VzDb4JRdWv8](https://doi.org/10.1590/0800969594X.2015.1043856#.VzDb4JRdWv8)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-924, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013>. Acesso em: 19 set. 2014.

UEMA. **Percepção ambiental no bairro da Vila Luizão/São Luís-MA**. São Luís: GEEA/UEMA, 2008.

APRENDER COMO ACONTECIMENTO: PROBLEMATIZANDO A APRENDIZAGEM JUNTO AO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE

Diego Souza Marques

Do aprender não subordinado

Responder o que é a aprendizagem nos remete a um essencialismo infrutífero. Ao mesmo tempo, interrogar-nos como ela ocorre pressupõe dependências enquanto a esvazia como existência. Mesmo que nos perguntemos onde ocorre a aprendizagem, podemos ter uma resposta satisfatória. Mesmo que nos perguntemos quando ocorre à aprendizagem em um corpo, algo se localiza como solução. Retornando ao como ocorre à aprendizagem, as mais variadas constatações podem dar soluções reconfortantes. Mas estas questões não pensam em sua natureza íntima, mas como um processo ou etapa que leva a um objetivo. Concepção segmentar de aprendizagem, que faz dela parte de uma estrutura ou causa necessária para o alcance de algo. Estriamentos de seus traços

sejam eles lineares, duais ou circulares. Há outras maneiras de concebê-la?

A aprendizagem não soa como uma forma apreensível. Ela não está disposta em três dimensões para que a percepção lhe dê medidas. As suas enunciações dentro de arranjos estratificados tem um caráter de subordinação em relação a objetivos determinados e determinantes. Estratificados por serem configurações históricas que concebem o aprender dentro de demandas atravessadas por linhas de saber formadas por relações de poder, conforme nos indica o esquema de Gilles Deleuze (2005) inspirado pela obra de Michael Foucault. O enunciável e o visível são as repartições destes estratos. As suas configurações deixam exposto o que pode ser dito e visto em determinada formação relativamente já solidificada. Deixam marcas mais duras, estratificadas ou, em outra perspectiva, linhas molares mais difíceis de serem transformadas (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Como exemplo, quatro correntes do campo da psicologia da educação trataram da aprendizagem como parte de um processo.¹ As mecânicas observáveis de um comportamentalismo somente a concebiam secundariamente, pois ela se conceitualiza entre um estímulo e o resultado ou reforço esperado. Em sentido semelhante, o arranjo perceptivo de uma Gestalt localizava a aprendizagem como um processo que propiciava aquilo que podia ser constatável aos seus objetivos. Ou seja, aprender soa como uma ligação entre causas e conseqüências delimitadas pela realidade que um espaço laboratorial poderia propiciar.

¹ As relações entre estes estratos de saber e as concepções modernas de aprendizagem foram mais profundamente abordadas no artigo de Bello e Marques (2017).

Sob os componentes estratificados que buscavam atrelar a aprendizagem ao desenvolvimento, temos somente algumas nuances para diferenciar esta subordinação. No caso de uma epistemologia genética piagetiana (PIAGET, 1999), ela atua como uma forma de aglutina a assimilação e a acomodação. Dois processos, portanto, que podem ser relacionados a uma observação com testes e jogos buscando demonstrar tal objetivo. Já na perspectiva de um desenvolvimento social, a aprendizagem proporciona o espaço ampliado e não determinado que é a zona de desenvolvimento proximal, conceito tão levado em conta nos estudos sobre o desenvolvido cognitivo que já foi entendido como um fato concreto e observável. Novamente, em ambos os casos, aprender emerge como um espaço de passagem que faz de tal ou tal concepção psicológica da educação dar a ela uma natureza de função: conectar algo acordado como verificável a outro algo de mesmo status. Não entraremos aqui no mérito de que se estas origens e desdobramentos são realmente observáveis, mas destacaremos esta característica intrínseca dada ao processo de aprender: ela age, está ali, mas tem uma utilidade de conceitualização sem encarnação para um objetivo, seja para a aquisição de um comportamento (SKINNER, 1974) ou para a internalização de uma função semiótica superior (VYGOTSKY, 2007).

Dentro destas perspectivas elegidas que produzem a aprendizagem intrínseca aos estratos de saber, aprender pode ser concebido como um processo que somente surge como função para alguma questão mais fundamental a respeito do conhecimento. No mesmo sentido, podemos entender suas traduções às aplicabilidades em instituições educacionais como

uma ferramenta para produzir determinada forma. Aprendizagem alavanca ou mesmo fio condutor. Seja na formação de um sujeito apto para o mercado de trabalho ou para o exercício de uma cidadania crítica, aprender é subordinado ao que os estratos exigem como demanda, não ao que algo ainda não identificado quer como vontade. Aí seu status de subordinação, pois se aprende para a complexidade de um servir a isto, e não na simplicidade de aprender sem preposição.

Subordinar talvez seja um termo não tão adequado para desprender a aprendizagem de alguns grilhões modernos. O que buscamos enfatizar nestes processos onde há espaços de dissenso a respeito do aprender e que ao mesmo tempo se desenrolam neste pressuposto comum é o caráter funcional ou utilitário dado à aprendizagem. Podemos atrelar algumas destas concepções a estratos de saber mais amplos, como alguns panos de fundo filosóficos que as ajudaram a brotar. Segundo alguns esquemas apresentados por Juan Ignacio Pozo (1998), poderíamos, por exemplo, atrelar o comportamentalismo skinneriano a uma tradição filosófica que remonta ao empirismo britânico. A aprendizagem seria, desta maneira, um espaço de construção que se dá a partir da experiência, embora não se confunda com ela. Do ambiente à mudança considerada observável; à mutação relativa balizada pelos sentidos.

Em outras direções poder-se-ia criar ligações entre os desenvolvimentos cognitivos e uma tradição kantiana. Esquemas e categorias prévios sempre sendo incorporados por mais amplos, após um processo de assimilação e acomodação rumo à produção de um sujeito transcendental. Repetidamente um pré-existente é abraçado por um objetivo final já considerado a priori como ideal.

Estágios e zonas proximais que expandem uma racionalidade que será limitada pelas suas próprias ambições de universalização. Seja como demanda de um cientificismo psicológico ou como desdobramento de um pano de fundo de alguma tradição filosófica, aprendemos neste instante entre repousos efêmeros, neste espaço evanescente que nos empurra para outro lugar.

Talvez a questão não seja primordial, mas, para o exercício de composição problemático que propomos, nos arriscaremos a perguntar: o que viria a ser uma aprendizagem em si? Declarar que ela atua como algo que propicia uma permanência do que foi reforçado ou que estimula uma evocação que determina o mais adequado discernimento não é falar dela, mas sim do que sua incontestável presença faz. Em sentido oposto, mas com semelhante esterilidade, conceber uma aprendizagem liberta ou desprendida dos encadeamentos dizíveis e enunciáveis a qual está eminentemente conectada pode ser exercício despontencializador. Tanto a subordinação a um objetivo reativo quanto uma idealidade que a coloca fora das relações estratégicas e de saber fariam a aprendizagem perecer como uma prática criativa em relação a uma existência consistente. Assim, nem algo que existe e nunca mostra a sua face perceptível e nem um processo que estaria restringido por formações de saber que anulariam sua essência como processo natural. A aprendizagem pode ser um processo positivo, no sentido de que se produz sem que seja dependente de um objetivo ao mesmo tempo em que atua nas fissuras produzidas por estratos aparentemente rígidos.

Pensar a aprendizagem em si não faz dela uma presença propositiva, já que concebê-la fora das relações de poder e saber seria um exercício infrutífero à nossa vontade. Abandonemos, portanto,

a crítica à dependência e o confortável essencialismo. Digamos, por enquanto e, para desenrolar tal questão, que a aprendizagem somente pode sugerir sua presença a partir dos efeitos que produz. Por efeitos entendemos a captura que só pode se dar a posteriori, mas que também leva em conta a não objetificação de tal causa que a produziu. Entender qualquer processo a partir do efeito que o produziu é estar atento ao caráter de aleatoriedade que o disparou, como uma sensibilidade que pressupõe a diferença como elemento que, após dar a partida em tal consequência parte em direção a um esquecimento que somente pode ser aprendido pela invenção de sua existência. A aprendizagem atuou como território de passagem para tal vontade e, ao mesmo tempo, deixou-se esquecer como elemento objetivo que fez isto acontecer; e, justamente aí reside a sua potência. Como uma conexão em um estrato simultaneamente ao que desaparece como causa. A origem dela é apropriação de forças que não se importam (NITZSCHE, 2009), por não terem intenções – como uma subjetividade, e não deixam de ter relevância – pois produzem práticas.

Do aprender em acontecimento

Algo que se passou e pode ser percebido apenas pelos efeitos que produziu é o que Deleuze (2009), filosoficamente, enunciou como acontecimento. Distanciando-se da noção de fato e, principalmente, de componente de uma estrutura linguística, o acontecimento cria uma leve perturbação nestes estratos ao mesmo tempo em que produz efeitos sobre sua superfície. Não adentra profundezas de um significado encontrado por uma interpretação metodológica. Ele não é como epicentro de um terremoto que se

propaga pelas profundezas e produz efeitos aparentes; podemos visualizá-lo mais como o raio que não se importa em representar o trovão, mesmo estando paradoxalmente ligado a ele. Não pode ser concebido como uma novidade ou mesmo uma contradição que origina determinada ruptura dentro de um perceptível arranjo, pois assim estaríamos em uma perspectiva que faz dele algo rastreável em sua essência ou originalidade. O acontecimento abandona sua consequência, diferencia-se dela, confunde tanto a sincronia quanto a diacronia. Desprende-se, portanto. Só pode ser expresso enquanto existência quando se admite a invenção eticamente esclarecida de sua realidade. Acontecer é abertura de novos possíveis em um raro momento onde coexistem em disputa os impossíveis.

Se o imprevisível faz parte da natureza da concepção de acontecimento, aquilo que podemos extrair dele retorna aos estratos como algo capturável pelo jogo de normas estabelecido, principalmente no que diz respeito à linguagem. O acontecimento faz parte do que não pode ser mensurado pelo que foi em si, já que não tem significado. Assim, mesmo pressupondo esta sua existência em si – e ela está além e aquém do que poderíamos significar e transmitir como significante; o visível e o enunciável também não o subordinam como designação, pois é justamente o acontecimento que os reparte desta maneira e faz haver dissenso entre os dois. Quando o que alguma forma de concepção da realidade confunde o que enuncia e o que visibiliza sobre si mesmo é que se sente o efeito da clivagem propiciada pelo acontecimento. E estas fissuras são retomadas de modo à reestabelecer a concordância entre os dois, da mesma maneira como querem algumas teorias da psicologia da educação.

Justamente neste “entre” não significativo, como mediação ou como essência expressada, o acontecimento atua. Seus efeitos produzem invenções, tanto sobre o que fez dessa realidade se consolidar quanto sobre o que se configurará como nova ou diferenciada forma de conceber tal questão adiante. E é neste movimento que ele adquire sua presença como insistência, não como existência objetificada. Insistir é permanecer sem estar codificado como representável, como um fantasma que incomoda por não ser alguém reconhecido pela memória. E ser lembrado é a constituição de um monumento que não tem mais correspondência com o amálgama de acasos que o produziram como tal. Estranho paradoxo que se coloca em relação ao acontecimento: ser esquecido e somente poder se dizer como tal por um esquecimento que insiste em uma inventividade esclarecida e/ou ser a rigidez reconhecida em que se sabe de sua irreabilidade como multiplicação de verdades admitidas pelo estrato.

Foucault (1994) trata desta questão em artigo consequente de um afeto produzido pela leitura de Kant a respeito da Revolução Francesa. O processo que já foi considerado por historiadores um marco de passagem da história moderna para a contemporânea teria um status diferente no que diz respeito a sua emanação como acontecimento. A revolução não seria o ponto de passagem entre dois estratos estabelecidos, mas sim um terreno de onde emanaram efeitos que se perderam de sua necessidade em ser originária de algo – apesar de sua monumentalização. Sua relevância como um fato, ou parte de uma estrutura, é frágil quando encarada como uma máquina de produzir efeitos que visam tanto cooptá-la quanto rejeitá-la. As massas já nem podiam ter noção do que efetivamente foi decidido por alguns sujeitos, mas sua constante

demanda por significação fariam deste emaranhado histórico um acontecimento, já que não poderia ser rastreado como um objeto e nem reconhecido como ação de sujeitos. A Revolução Francesa foi acontecimento por ter emitido signos indiferentes a como foram apropriados.

Perturbação constante no solo em que aconteceu, levando a produção de verdades sobre a sua natureza. E esta maneira de conceber a verdade, ou ao menos a composição dela, tem sua singularidade enquanto concebida como disputa. O repouso de forças, que faz algo ser acordado como verdadeiro, conforme estabelecido na antiguidade por Aristóteles, não tem lugar enquanto se materializam verdades como resultado não definitivo de conflito. Longe, ao mesmo tempo, de serem entendidas como acordo resultante de boas almas iluminadas que sem intenções a conceberiam como tal, a realidade pode ser fruto de permanente desequilíbrio que não assimila e nem acomoda nada. A imagem rebuscada por cores, odores, sabores e toques é a da guerra. A verdade só se produz na guerra. E é justamente esta narrativa não representativa que Deleuze (2009) compõe para tratar do acontecimento em sua perspectiva mais visceral.

[...] a batalha sobrevoa seu próprio campo, neutra com relação a todas as suas efetuações temporais, neutra e impassível com relação aos vencedores e vencidos, com relação aos covardes e os bravos, e por isso tanto mais terrível, nunca presente, sempre ainda por vir e já passada, não podendo então ser captada senão pela vontade que ela própria inspira ao anônimo, vontade que é preciso sem dúvida chamar “de indiferença” em um soldado mortalmente ferido, que não é mais nem bravo nem covarde e não pode mais ser vencedor nem vencido, de tal forma além, mantendo-se lá onde se dá o Acontecimento, participando assim de sua terrível

impassibilidade. “Onde” está a batalha? Eis por que o soldado se vê fugir quando foge, saltar quando salta, determinado a considerar cada efetuação temporal do alto da verdade eterna do acontecimento que se encarna nela e, infelizmente, na sua própria carne (DELEUZE, 2009, p. 103-104).

Se a batalha não está em “lugar nenhum”, mas se efetiva enquanto múltiplos movimentos, algo acontece. Sem ser uma representação histórica que a sobrecodifica por intenções ou explicações e nem mesmo um estudo estratégico de como se movimentam as tropas, o conflito por dentro desenrola efeito sobre efeito onde se maleabiliza a sua estrutura. O calor do conflito é o próprio sentido, encarnado como corpo ofegante que dele participa sem ter mais uma visão de “cima”, mas somente demandas imediatas resultantes dos efeitos que se desenrolam freneticamente e que demandam produção de sentidos sem mediações. Quando Deleuze diz que a batalha sobrevoa o seu próprio campo, o acontecimento se mostra enquanto um todo que não é visto de fora, mas se espalha em cada detalhe que não constituirá um todo. Cada detalhe é um todo, e cada todo não se constitui por detalhes, pois só há conexões que transbordam, e não estruturas que modulam um limite.

Geografia constituidora de um espaço onde simultaneamente se desenrola. O mapeamento do espaço somente serve à abstração que possibilita movimentos subordinados a uma generalidade. O acontecimento está além, pois como efeito de um desenrolar se espalha por uma superfície que não depende das profundidades de um rastreamento representativo ou das alturas de uma cobertura abstrata. Três dimensões, portanto, de um campo de batalha onde se constitui um conhecimento que se recusa a se assemelhar

a peças em um tabuleiro - refém de escalas constituídas por dizíveis e enunciáveis que a convencionam. Onde está a batalha é uma questão em relação ao como se desenrola a batalha sem se abstrair os seus movimentos. O acontecimento segue insistindo, mesmo sem se formalizar como meta narrativa. Quando as forças repousam, já deixaram de ser acontecimento; se atualizaram em fatos, modos, componentes de algo ou mesmo acomodação, produzindo uma nova estrutura.

Quando encaramos o acontecimento como o que “aconteceu”, os seus resultados podem ser as contabilizações. Vencidos e vencedores, mortos e feridos, abandono de um espaço modificado pela ferocidade da batalha. Assim, se constituiu o saber, após o recolhimento de corpos e decisões políticas que dão fim ao conflito. Saber formado pelas relações em repouso fruto de contratos e acordos. Concepção de conhecimento pelo acordo, seja político ou de faculdades mentais, que percebem o passado como o que passou e produziu um novo presente. Abordagem temporal que faz parte da generalidade, da semelhança, da analogia e da representação, as quatro categorias que aprisionam a possibilidade da manifestação da diferença, de acordo com Deleuze (2006) em *Diferença e repetição*. Acontecimento não é o que aconteceu, assim como resultado não é efeito. Os tratados são posteriores, reforçam e selecionam alguns efeitos do acontecimento, mas a sua gênese, esta configuração de forças que foi embora, é do campo do impessoal, de “sobrevoo imanente de um campo sem sujeito” (DELEUZE; 1992, p. 66).

Do acontecimento no fluxo do tempo e da virtualidade

Se a aprendizagem tem relação com o conhecimento, e este é desdobramento de ação de forças em desequilíbrio, como poderíamos falar em reforço, discernimento, acomodação ou mesmo internalização de funções superiores? Internalizar, por exemplo, é a captura do efeito que se quer conciliadora e a aprendizagem que concebemos aqui está localizada anteriormente, não sendo, portanto, uma ponte para esta passagem que leva a um consenso. Se aprender é passagem intrínseca do acontecimento, além de três dimensões que compõem a perspectiva e que são tão dependentes da reconhecimento entre sujeito e objeto, devemos conjugar uma quarta. Dimensão extra, tão complicada de ser descrita em uma pesquisa que nos dê mais rastros para desdobrá-la como campo problemático e potente. O tempo, tão negligenciado quando subordinado a passagens quantificáveis de estágios tem sua participação no acontecimento como uma dimensão que incide sobre o que é atual. “Substância que é a transformação mesma e não algo que se transforma” (KASTRUP, 1999, p. 57). O tempo do acontecimento é incorpóreo que se encarna, mas faz fluir não linearmente as formas e produz a noção que algo se passou e vai se passar nunca se passa (DELEUZE, 2009, p. 65).

Assim, o acontecimento aponta para duas dimensões temporais: o passado e o futuro simultaneamente, sem se importar com o presente ou com aquilo que podemos conceber como atual. O atual é o estado de formas como o que modernamente aceitamos ser a realidade, sendo que ele pode ser entendido como estado de formas parcialmente estáveis. E isto nos dá certa sensação de concreto ou de realidade que devemos nos adequar ou

parcialmente transformar. Atualmente temos que lidar com certos problemas da educação, por exemplo, sem levar em conta que estas questões estão nos redirecionando ao que já passou. Perdemos a dimensão futura do movimento problemático, que faz parte de maneira igual tanto quanto ao que passou. A atualidade é somente uma demanda do estrato que não tem a implicação do impossível, pois toda possibilidade já está dada no conjunto do que é atual. A tradição filosófica aponta para isto como sendo o real, ou o campo onde se passa a experiência que pode ser expressada na comunicação. Mas ela tem sua outra metade, tão real quanto ela, mas que se esquivava da percepção: a sua dimensão de virtual.

Se o tempo como dimensão do acontecimento não é deslocamento perceptível, ele engendra a própria virtualidade enquanto transforma o estado de coisas ou atual. Incorporado que não se efetiva, mas anima a matéria a se transmutar. Daí o seu caráter de se diferenciar. O tempo, como manifestação de uma virtualidade que compõe a realidade, retém-se no passado enquanto contrai o presente em direção ao futuro sem que haja qualquer manifestação de progresso ou linearidade. Acontecimento como amálgama desses movimentos de tempo.

Se a clivagem entendida como um momento crucial não é o instante em que se reforça ou se assimila nada, mas um acontecimento em que algo passou e se irá passar ao mesmo tempo, como conceber o aprender além ou aquém da formação de um sujeito? A propagação que nega uma linearidade temporal não nos quer aprendizes, mas pontos singulares que se afirmam e se dissolvem pelo ato de aprender. Quando deixo de ser história diagnosticável pelo conjunto de exames e, ao mesmo tempo, tenho um reinício como o que está esclarecido em tal momento,

como qualificar tal salto em uma avaliação de aprendizagem? O momento de ruptura não é previsível, pois não irei de algum lugar a outro. O comportamento não vai ser extinto ou reforçado. A antiga estrutura não irá ser fagocitada pela mais ampla. As evocações não irão ampliar o horizonte de futuras associações, etc. O acontecimento não é aqui o que amálgama algo em outro algo ou lugar em outro lugar, mas o que só permite a crença em sua atuação como o que abandona o percurso que buscamos traçar na constituição de uma subjetividade que é resultado do aprender.

O acontecimento passou, abandonou uma origem causal e esqueceu-se no passado imediato. Seus efeitos ressoaram em superfícies a ponto de repartir visíveis e enunciáveis. Sem ser uma ponte direta ou tangencial, enquanto se ausentou produziu simultaneamente futuro. Que assentou deste turbilhão? Se não concebemos esse processo como um resultado e muito menos como etapa que levaria a tal desfecho, o que resulta é efeito de encontro. Aprender, quando se estabelece nas fissuras dos estratos, não passa subordinado a um estágio, mas sim como linha que se diferencia na ramificação a cada ponto que se quer reinício sem preocupação em ser originária. Submete-se a acontecimentos, portanto.

O que “conduz” o processo para que dele não se interprete uma linearidade ou mesmo uma circularidade fechada? Nos repousos tão reivindicados por quem exige uma aprendizagem mensurável há uma necessidade de elucidarmos onde está o seu salto. Se aprender pressupõe um momento de onde se extrai uma mudança espacial ou estrutural, a aprendizagem pode afirmar uma diferenciação temporal que irá deslocar o sujeito de uma situação em que atrai para um fluxo onde é atraído. O sujeito

não mais se quer, mas se reconhece a partir de um querer. E isto que o atrai é tanto impessoal como conectado a sua afirmativa existência enquanto se admite se reconhecer como algo que está se diferenciando.

Assim, aprendizagem é dupla, só insiste como presença sendo dupla. Duplaprender. Repetição flexível que impulsiona a diferença. Fora de si mesmo contíguo que formaliza uma emanação. Dobrar as três dimensões que constituem e se encontram com o tempo em uma subjetividade.

Considerações finais

O acontecimento não pode ser interpretado. Nem como significado expresso em um significante e nem como uma exterioridade que é internalizada por uma estrutura pré-existente. Não se descobre e nem se amplia estágios. Não se decodifica e nem se acomoda. Não se traduz e nem provoca novo desequilíbrio. A equivalência de uma explicação tem demasiado embasamento em uma filosofia da representação. A originalidade de uma nova perturbação tem muita dependência de divergências familiares. Se a aprendizagem é presença em uma névoa de acontecimento, seu movimento se dá fora daquilo que a linguística estruturalista e as psicologias tradicionais da educação enunciaram.

O que pode ser visto e dito em relação ao acontecimento tem sua mínima compensação enquanto se leva suficientemente a sério a invenção. A aprendizagem, encarada a partir de uma perspectiva que dimensiona a inventividade como algo que compõe a realidade, deixa de ser somente um elemento integrado a um objetivo atual e se expande para um universo criativo e independente das demandas

estruturalistas e representativas. Isto pode soar como uma proposta que busca uma liberdade metafísica em relação aos propósitos que se utilizam do conceito de aprendizagem para tratar de algum tipo de processo ou desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo, o que está em jogo quando buscamos destacar o aprender de seu solo criador é redirecionar immanentemente o seu movimento sem um propósito definido por algo que a produziu. Ou seja, a concepção de aprendizagem moderna depende do estrato que a produziu, mas, mesmo admitindo isso, podemos encará-la como uma força que se desprende e se diferenciou do que a fez ser uma existência verificável, embora ainda incompreendida. Da mesma maneira como o acontecimento cria e abandona - por processo de atualização e não de consequência - o sentido que poderia se dever a ele.

Como podemos desdobrar esta aparente contradição sem sermos direcionados a uma dialética conciliadora? O estatuto psicológico da aprendizagem, tão criticado ao longo deste texto, não pode ser refutado sem que façamos concessões aos meios termos de extrapolação que demos a entender? Se admitirmos um espaço de desdobramento de um processo de aprendizagem que pode se dar no acontecimento, torna-se necessário desdobrarmos além deste espaço o que pode ser esta ressonância. Já que admitimos a impossibilidade de sua apreensão como forma, assim como sua infrutífera possibilidade de ser pensada em si, só podemos desenrolar o que ela tem de potência quando pensada como insistência que diz sim. Sim à vida e aos estratos e, ao mesmo tempo, um sim ao que talvez não tenha consistência dentro de um registro que se busca científico. É possível ir além carregando consigo toda a solidez de pensamentos já bem estabelecidos?

Referências

BELLO, Samuel Edmundo Lopez; MARQUES, Diego Souza. Entre comportamentos, discernimentos e desenvolvimentos: os sujeitos da aprendizagem em quatro movimentos. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 3, n. 11, p. 248-265, dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.v3n11p248-265>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 2.

FOUCAULT, Michel. O que é o iluminismo?. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. **Magazine Littéraire**, n. 207, p. 35-39, maio 1984. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/iluminismo.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

POZO, Juan Ignácio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO PÚBLICA MARANHENSE NA INTERFACE DO CONSELHO BENJAMINIANO

José Raimundo Campelo Franco

Introdução

Este texto busca refletir sobre a concepção educacional das escolas públicas maranhenses das redes municipais dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista os arranjos da política pública nas construções das infâncias e seus efeitos na sociedade. A escala temporal se ateuve ao momento atual, mas se utilizou de lembranças ressonantes de diversificadas vivências no campo educacional, pautadas em formações iniciais de professores, formações continuadas, acompanhamentos de projetos e programas de governo e longa jornada em trabalho docente, de supervisão e gestão escolar, ainda presentes na realidade educacional. Além disso, valeu-se de referências de dados estatísticos de avaliação escolar do MEC (BRASIL, 2018), na incidência de confirmar algumas sintonias com as realidades refletidas no aspecto empírico e qualitativo.

As performances das escolas, das redes educacionais e dos docentes foram discutidas com amparo na classificação curricular

de Sacristán (2000), concepção teórica das mais utilizadas para a compreensão desses desdobramentos. Nesse sentido, as etapas categorizadas pelo autor supracitado fizeram o pano de fundo da prática educacional dos currículos em debate.

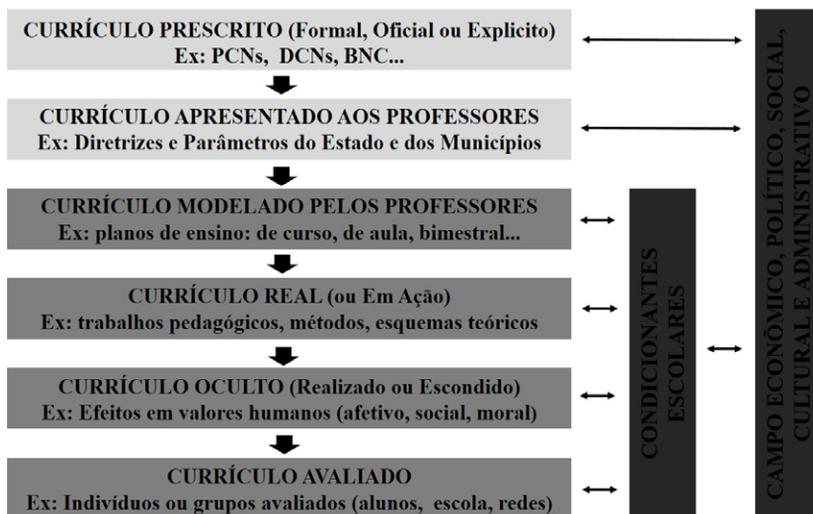
Por fim, as considerações teórico-conceituais se respaldaram no conselho benjaminiano (BENJAMIN, 1913; 1933; 1934; 1936; 1940; 1989) e em algumas bases conceptivas de experiência, com críticas sobre a prática gestora, docente e o direcionamento das governanças educacionais pelas redes municipais reveladas no currículo, considerando a plena necessidade do deslocamento do currículo escolar para o cotidiano das comunidades. Isso consistiria no “escovar a contrapelos” as formas de conceber essas políticas nas escolas.

Grosso modo, a reflexão disposta neste capítulo é a continuidade de um debate mais amplo que antes delineou discussões parciais publicadas em anais de eventos (FRANCO, 2018a; 2018b). Para tanto, passou por revisões e atualizações para compor a etapa de continuidade de diálogos publicados na coletânea “Formação de professores: cultura, poder e práxis educativas”, desses mesmos organizadores (BEZERRA; SILVA, 2021).

A prática educacional e a condução curricular

Na abordagem anterior, discorreu-se sobre a tipologia curricular corrente nas escolas maranhenses mediante a proposta de José Gimeno Sacristán, utilizando-se do diagrama abaixo:

Figura 01 – Roupagens curriculares contextuais da educação maranhense



Fonte: Adaptado de Sacristán (2000, p. 105).

Seguindo o modelo ilustrado, percebe-se que a gênese documental é iniciada pelo *currículo prescrito*. A propósito, no meio educacional ou pedagógico, esse tipo de currículo não costuma ser um documento popular, pois os docentes não o tratam como documento de consulta ou mesmo conhecem uma base técnica oficial (federal ou estadual) coerente que sirva de subsídio para a elaboração pessoal. Já o *currículo apresentado aos professores* rende uma oportuna ferramenta para as redes gestoras das secretarias municipais lançarem suas propostas pautadas nas especificidades dos municípios, porém, lamentavelmente, tais iniciativas são tendenciosas por serem projetos pouco formalizados, e, quando formalizados, geralmente como produtos de uma exigência administrativa, e, portanto, carentes de forças coletivas a envolver

os segmentos escolares e os intercâmbios de planos docentes e escolares.

Quanto ao poderio decisório dos docentes, o *currículo modelado* deve partir dos entrelaces comunitários e das características peculiares do grupo de crianças que compõe cada classe, amparados nas reações simbólicas de seus modos de ser e viver. Aqui, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (que deve conter o currículo apresentado aos professores) é um utensílio de vital importância, já que prevê todo um dinamismo renovador de acordo com as trocas e interlocuções com os planos e adoções dos docentes.

Cumprir destacar que, antes de o governo estadual transferir as responsabilidades do ensino dos anos iniciais do ensino fundamental para os municípios, ainda era possível contar com a referência das diretrizes curriculares do estado, que se faziam mais refinadas que as dos parâmetros nacionais. Após tal mudança, a menção curricular mais lembrada tem sido o Projeto Político Pedagógico, documento que precisa vencer obstáculos, revestir-se de mais elementos do tecido social e ganhar importância e participação nas práticas de planejamento das escolas, já que se faz pouco recorrente (e em muitos casos, inexistente) como matriz norteadora das ações pedagógicas docentes. Isso porque ainda não conseguiu assumir a maestria das diretrizes curriculares prescritas ao professor, que, não raro, perdem a força utilitária para o livro didático adotado.

Um ponto a ser relevado pelas gestões públicas das redes municipais é que precisam se fazer mais conhecedoras das causas educacionais em seus impactos, assim como da visão diagnóstica e prognóstica de mazelas sociais herdadas de décadas e que se

perpetuam nos cenários escolares. Exemplo ilustrativo são as posses dos cargos assumidos por importantes gestões do ensino, que ainda são orientadas pelo chamado “grupos de apoio” dos processos eleitorais, não necessariamente aqueles profissionais da área e experientes dos problemas educacionais que detenham politicamente o devido debate do currículo e das fraquezas educacionais.

Em função disso, é muito comum se ouvir dizer que o “bom gestor” de uma rede de ensino foi aquele que construiu escolas ou que melhorou a política salarial docente, ou seja, um trato reducionista na visão desejada do avanço educacional por se considerar que houve melhorias qualitativas na formação do gênero humano. No entanto, a mudança foi simplesmente o suprimento de determinadas demandas de atendimento.

No corpo dos acertos, encontram-se aqueles casos em que a gestão escolar se destaca na rede por ter experimentado tal método de ensino aprovado pelos alunos, aquela que criou tal programa de melhoramentos do rendimento qualitativo dos alunos, ou outra que conseguiu satisfatórios êxitos na inclusão digital, outra mais que concretizou avanços na prática da leitura e escrita ou erradicou índices desoladores de evasão escolar. Todavia, tais esplendores não se expandem e nem sempre são tomados como referência para outras frentes carentes pelas cúpulas gestoras e administrativas, visto que poderiam ser readaptados ou balizados como linha de frente nos ciclos e nas jornadas vindouras.

Os planos anuais de disciplinas são populares, porém há uma prática trivial e comum de se exigir dos sistemas ou das escolas como se tivessem unicamente que cumprir certa ordem burocrática. Isso significa que existe baixa interlocução entre os

envolvidos com o ato educativo, e, conseqüentemente, os planos anuais resguardam-se da preocupação com critérios respaldados nos reflexos do espelho social, sendo costumeiramente elaborados com base nas matrizes dos livros didáticos plurianuais. Assim, faz parte de uma exceção professores mais aplicados utilizarem de outros materiais, como os livros de ciclos passados, jornais ou revistas.

Esses blecautes estruturais produzem amarras, que conduzem ciclos viciosos ancorados na falta de diálogos e debates entre as áreas de conhecimentos para o processo pedagógico interdisciplinar, entre as coordenações técnicas de acompanhamento das escolas ou dos representantes dos segmentos educacionais (conselhos de professores, alunos, pais, entre outros). Às vezes, uma ou outra importante interação acontece, mas o envolvimento do “todo planejador” (educadores) para colocar em evidência o “todo planejado” (educandos) e as situações de aprendizagens, no seu pleno e ressignificado melhor sentido de produzir o gênero humano, ainda é o grande desafio das escolas.

O *currículo real* ou *em ação* depende consideravelmente da estrutura escolar e da disposição logística dos profissionais do magistério. Talvez o melhor indicador para compreender o perfil desse currículo na escola é o próprio desenvolvimento do processo educacional mediante os mecanismos do trabalho pedagógico em funcionamento, o debate democrático da micropolítica voltada para a unidade escolar, bem como o tamanho do embate (ou do desafio) em conduzir a ênfase didática que considere os problemas comunitários, as territorialidades locais, as vivências no social e no natural. E isso, com certeza, é evidentemente constatável com

o ver e o estar no desdobramento das ações pedagógicas e nas roupagens avaliativas das quais a escola se utiliza.

Não restam dúvidas de que as escolas da rede urbana são melhores equipadas de recursos e infraestrutura (redes de comunicação, assistências diversas, equipamentos públicos), logo possuem uma qualidade diferenciada que também é expressa nos indicadores do IDEB¹ por município (BRASIL, 2018). Quanto às escolas do campo, são as mais carentes de ações no processo educacional e possuem indicadores mais baixos, principalmente aquelas em que os municípios são detentores de uma dimensão territorial relativamente grande, onde alguns povoados pouco populosos se fazem distantes dos centros decisórios. Neles, o diálogo e a atenção para atendimento de demandas apresentam mais dificuldades, já que muitos impasses de acessos deixam morosos e deficitários os deslocamentos de professores e alunos, a disponibilização de informações, a oferta e qualidade da merenda escolar e muitas outras políticas de assistência e suprimentos básicos.

A experiência dos “soldados mudos”, os conteúdos que pouco falam

Percebe-se, em plena sintonia com o pensamento benjaminiano, uma certa fraqueza ou mesmo descrédito pelas práticas de ensino mais capazes de expandir o currículo até o âmago cultural do aluno, disfunções muito próximas das experiências destacadas por Benjamin nos entrepostos da obra

¹ O portal de consultas do INEP dispõe de quatro modalidades de pesquisas: Brasil, Estado, Município e Escola.

“O Narrador” em sua escrita a Nikolai Leskov: “Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes” (BENJAMIN, 1936, p. 198).

Os tempos atuais com tantas tensões sociais têm fabricado, cada vez mais, o professor perturbado por crises existenciais e consternadoras das sequentes tribulações caminadas no mundo moderno. Nestas destemperanças, travam sérias lutas para separar sua vida pessoal da profissional, situações em que muitos se desfocam dos alinhamentos sistemáticos dos planejamentos que previram momentos preparatórios para os ciclos menores do ensino, um dos percalços que os fazem agir sob improvisos, empobrecendo os méritos do currículo que mais uma vez subjazem nos descompassos do tempo.

Segundo Walter Benjamin, a viral incapacidade de transmitir experiências comunicáveis que atingiu toda a humanidade foi uma das mazelas deixadas pelas disputas de poder. Por exemplo, as experiências traumáticas que emudeceram os soldados em combate trouxeram para suas vidas no pós-guerra a chamada: “nova pobreza de experiência” e a “nova barbárie”.

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1933, p. 115-116).

Na roupagem das sociedades pós-industriais, o mal se reproduz e se manifesta na falta de tempo agravada pelos excessos e pelas sobrecargas que passaram a coexistir na contemporaneidade, nas contínuas crises políticas e econômicas provocadas pela unilateralidade dos interesses particulares, na desestrutura social impulsionada pela insuficiência de políticas públicas, na compressão das ofertas de empregos de qualidade, entre outras.

Os desarranjos expressos no caminhar da escola e nos indicadores discutidos deixam claro que “a sociedade capitalista moderna anula as condições de realização da transmissão plena de experiências” (REBUÁ, 2015, p. 45), tal qual a teoria da semiformação de Theodor Adorno apregoa quando mostra o sintomático sentido da “perda de tradição” no âmbito escolar (PUCCI, 2012, p. 17-18). No contexto, percebe-se a degradação tanto daquelas práticas de *Erfahrung*² mais básicas e triviais baseada nas trocas de experiências, como também no contundente avanço das inversões dos valores, mesmo nos contextos socioespaciais ainda firmados em estilos de vida mais simples.

O “contrapelo” nos currículos gestores

A cultura instaurada nos planos gestores das redes de ensino costuma se basear na simples ênfase funcional dos calendários letivos ou de novas aquisições materiais, que, por suas naturezas,

² *Erfahrung* é concebida como a experiência adquirida, relacionada com a aprendizagem através da prática e de conhecimentos obtidos na vida (e não nos livros), a partir da vivência de determinados acontecimentos. Na concepção de Leandro Konder, é “o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo” (BENJAMIN, 1989, p. 146).

pouco interferem nas arestas das travas curriculares. A “escova a contrapelo”, como delinea Benjamin na tarefa do materialismo histórico em reescrever os momentos do agora (BENJAMIN, 1940, p. 225), traria para estes ensejos o encaminhamento preciso na reorientação dos currículos que poderiam ser pensados na recriação, nas parcerias e celebração de programas educacionais que imprimissem a devida sensibilização e entusiasmo dos escolares, no despertar sobre suas autorias como parte da própria história em decurso.

Essas discrepâncias curriculares se cristalizam em um conjunto de fatores de natureza política, sustentados pela negligência dos investimentos públicos. É o que acontece, por exemplo, com o mercado dos “contratos”, que funcionam como “blefes” na governança pública, pois muitas vagas não oferecidas propositalmente nos concursos (docentes, administrativos e pedagógicos), ali se camuflam para servirem de “cabides de empregos” temporários. Conseqüentemente, nas escolas, não se fixa um quadro de permanência dos recursos humanos, gerando outras incompatibilidades no corpo docente e gestor das unidades escolares como prejuízos advindos da perda de experiências exitosas, metas de avanços e conquistas, erradicação de problemas ou memórias não registradas que outrora continham seus valores no esboço significativo da formação humana.

Quadros e cenários em estados perplexos do processo educacional são comumente vistos na mesma fonte de indicadores de escolas ou redes, que descem de um índice que antes caminhava em sentido progressivo. Pelo lado obscuro e pervertido de muitos atos administrativos, o mesmo mercado de

contratos intencionalmente fabricado reproduz pequenos “celeiros eleitoreiros”, fiéis pilares mantenedores da ordem subjacente da “pequena política” disseminada pela crítica de Antonio Gramsci. A égide fantasmagórica que assegura tais inconstâncias de governança é que os recursos disponíveis para manter orçamentos das folhas de pagamentos são sempre insustentáveis a um quadro pleno de concursados.

Nos processos dialógicos educacionais coletivos, os momentos críticos e de elaboração acontecem pontualmente no início e/ou final dos ciclos letivos anuais. Um bom exemplo que ilustra muitas realidades maranhenses são os conselhos de classe escolares nas temporadas avaliativas finais, que entram em diálogo nessa época com o propósito principal de “sentenciar” os alunos que devem ou não ficar reprovados, levando-se em conta o rendimento que não fora alcançado nas disciplinas ou os arrebatos dos comportamentos indesejados.

As formações continuadas, aqui conhecidas como “semanas pedagógicas”, “treinamentos” ou “planejamentos”, acontecem com certa frequência, mas, de praxe, no início dos períodos letivos, muito reclamadas pelas formas aleatórias das necessidades docentes e discentes ou descontínuas das outras jornadas passadas ou das projetadas para o futuro. Dito de outro modo, a falta de continuidade, a duração e o correto diagnóstico com as realidades-alvos das fraquezas com formadores e processos formativos, produzem o caráter fragmentário, e, por muitas vezes, descontextualizados e refratários das linhas corretivas dos problemas.

Walter Benjamin afirma que as transmissões das *Erlebnis*³ se retraem ou se findam a partir de tais práticas estanques e carentes de sentido, as quais só conseguem aprofundar concepções negativas dos valores humanos entre as pessoas, em quem as insuficiências e descontinuidades formativas não conseguem engrenar no verdadeiro processo de desenvolvimento humano e muito menos acompanhar as aceleradas evoluções sociais exigidas verdadeiramente para o álibi docente.

Tal desfecho se potencializa em um processo educacional quase que estático ou flutuante de leves oscilações, já que pouco tenderá a recondicionar o estado de engessamento dos currículos para os dinamismos possíveis. Dentro das escolas, as experiências são perpassadas por uma pequena fração de construções relevantes ao aprendizado e outra fração desproporcional de desencontros ou tímidos deslocamentos ao processo evolutivo das crianças. Essa realidade também é vista nos bons indicadores dos 217 municípios maranhenses alinhados às relações do INEP ou mesmo em poucas e isoladas escolas de uma rede municipal, também dispostas no portal institucional em apreço.

A menção de currículo (dos indicadores quantitativos educacionais), embora reúna os traços de um retrato não qualitativo, propaga-se em uma sombra do *currículo oculto* (ainda que incompleta), que reflete, numa ótica marxista, apenas na

³ A “*Erlebnis*” tem uma conotação mais ligada à emoção sentida diante de um acontecimento concreto, atendo-se mais ao sentido de experiência vivida do que à própria experiência adquirida, considerando mais o sentido de presenciar que o de aprender, sendo, portanto, algo imediato e anterior às elaborações mentais. Como experiência vivida, *Erlebnis* é um “[...] evento assistido pela consciência [...] vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (BENJAMIN, 1989, p. 146).

constante reproduzibilidade do exército industrial de reserva. Desse modo, o capital sempre forma aquilo que lhe convém: massas pouco conscientes dos valores concernentes à dignidade humana, da criticidade, da reflexão dos problemas do mundo e das funções mais dignificantes do trabalho.

Nesta esteira de práticas quase sempre espelhando o mesmo cabedal de afazeres mal aparelhados, há ainda o ultraje impactante e danoso dos recursos humanos de interlocução administrativa e gestora das redes e escolas serem deficitários para a construção e o registro de narrativas que agreguem um corpo de experiências compartilháveis e dignas de moverem outros espaços carentes. Ou seja, na ótica benjaminiana seriam *Erlebnis* reorientadas, implementadas e contextualizadas nos andamentos de outros ciclos escolares, levando-se em conta entrelaces temporários e espaciais próprios.

No tocante a esse desfecho, fica evidente que boa parte das redes de ensino opera com baixa acuidade gerencial e estruturante, para formar uma equipe com pessoal administrativo e pedagógico diversificado e suficientemente capaz de direcionar e reformular o processo educacional junto ao corpo docente e, assim, tornar habitual a construção de um *currículo mosaico*, aquele suplementado pelas experiências bem sucedidas segundo o bom aprendizado experimentado e aprovado pelos diversos entes da comunidade escolar em redes de diálogos. Claro que essa triagem mosaica conduziria à exclusão daqueles tentames que não renderam os bons aprendizados.

Não se pode deixar de dizer que parte das redes de ensino com indicadores negativos é isolada geograficamente, por isso é sujeita a uma sobrecarga política menos democrática e mais

carente de atenções, ideias e possibilidades. Traz consigo um rol de alternativas bem mais limitadas, já que o tradicionalismo domina práticas incumbidas com exercícios e reproduções marcadas por trivialidades e visões de mundo mais restritas.

Os impasses gerados pela falta de uma agenda política bem coletivizada e abrangente com a real demanda para a superação de muitos modelos educacionais estáticos são sempre mantidos pelos argumentos de “escassez de recursos”. Dessa forma, os direitos negligenciados mantêm as entidades escolares tomadas por rotinas, com a minguada esperança de um futuro “vir a ser” melhorado, libertando-se apenas de ressurgentes desconfortos.

Por um professor mecenas que “flâne” vivências

Benjamin (1940, p. 229) destaca uma experiência voltada para uma construção social pautada no “tempo-do-agora”, considerando-se que “a história é construída não em um tempo homogêneo e vazio, mas num tempo preenchido de agoras”, uma assertiva que chama o currículo escolar para participar com cuidadosa veemência da construção histórica, focando “o hoje” da criança logo a partir das primeiras etapas da vida escolar. A atitude em questão poderá revestir a concepção de existência humana, que, vista pelos ângulos dos processos formativos na escola, ainda se faz frágil, descompassada ou mesmo pouco consciente do mundo complexo e exigente da contemporaneidade.

O olhar dessas atualidades buscadas no real fez Benjamin refletir sobre as poesias do francês Charles Baudelaire, destacando a figura do *flâneur*, herdado inicialmente da expressão de um passante desocupado nas ruas, mas com as observações fitadas nas

contingências de mudanças da incidente Revolução Industrial. Divagar pelas ruas é idealizado com a aquisição de trajes mais filosóficos, como um pensante preocupado com o âmbito social. Benjamin (1989, p. 35), admirador de Baudelaire, percebe o *flâneur* como um observador atento e crítico que se dedica às andanças nas ruas para entender os fatos. Assim caracterizou o *flâneur* em Paris pelos idos do Segundo Império:

A rua se torna moradia para o flâneur, que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivaninha onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente.

Semelhantemente, no texto “O autor como produtor”, traz lições de vida para o cuidado e o zelo no mundo da produção artística, que também se traduzem em bons atributos que poderiam ser adotados pelo professor. Destacando a figura do “mecenas ideológico” como aquele protetor que possui o conhecimento de causa, conforme enfatiza Cesar (2010, p. 382), indica que ele “[...] pode sublimar seus interesses e privilégios, sua educação e seu poder de verbalizar, em nome do bem comum” e no olhar benjaminiano, que deve ocupar “o lugar de protetor [...], o lugar do intelectual na luta de classes só pode ser determinado, ou escolhido, em função de sua posição no processo produtivo” (DÖBLIN apud BENJAMIN, 1934, p. 127).

Os dissabores decorridos da esperança desses heróis fizeram com que muitos críticos destacassem a figura do mecenas ideológico

das classes dominantes (COSTA, 2000; CORNELSEN, 2010; COSTA, 2010), o qual se assume nos domínios da neutralidade, eximindo-se dos verdadeiros posicionamentos de reversão do caos social, reproduzem-se na apropriação dos discursos de ordens vazias (por vezes, imperceptíveis), descaminhados do seu papel de transformador da estrutura de classes.

Alguns extremos dos papéis docentes neutralizados em atuar na mudança da sociedade, aqui denominados de “mecenas conservadores”, chegam a mostrar os rumos tomados da “experiência do adulto” (*Erwachsene*), concepção inicial literária de Benjamin (BENJAMIN, 1913; LIMA e BAPTISTA, 2013), que mostrava a experiência da época como um conhecimento mascarado e opressor que tolhia e reprimia qualquer novo conhecimento advindo da juventude. De fato, sempre reduzia crianças e jovens a uma *tábula rasa*, como fundamentou John Locke, dando vida ao pensamento clássico que moveu concepções pré-sociológicas da criança imanente.

No concernente às vivências educacionais, torna-se muito comum ouvir a falácia de que “a educação da escola vai bem” ou “a escola é de qualidade”, ou mesmo se ouvir de determinados docentes serem detentores de todo saber didático, de todo conhecimento específico, ou ainda, do brilhante trajeto curricular peregrinado em escolas que se sobressaíram. No entanto, para uma rápida reflexão do papel do mecenas docente, o mesmo poderia se tencionar: o que o meu aluno, em sua livre e espontânea opinião, acha ou demonstra sobre seus aprendizados relativos aos meus ensinamentos?

Na contravenção do fracasso escolar, ocorre uma espécie de círculo vicioso curricular do fazer “somente o básico”, dando

curso a um alinhamento que move o professor a alimentar esse papel ideológico nas escolas. Obviamente, pesa, também, a falta de recursos materiais e humanos no meio educacional ou a sobrecarga de trabalho à qual o professor hoje se submete, mantendo-se em vários empregos mal remunerados, frutos do descumprimento de políticas salariais.

Na prática curricular estruturante das escolas, muitas vezes, uma ação educativa digna de acertos se converte em planejamento anual ou mesmo bimestral, porém os seus desencadeamentos acontecem de forma isolada, geralmente por disciplina. Raramente ocorre de forma interdisciplinar. E quando assim acontece, limita-se a reduzidas áreas de conhecimento, sem o intercâmbio de uma pedagogia coletiva abrangente e continuada envolvendo um universo de maior lastro entre classes ou o grupo escolar. Por isso, não chega a formar alicerces totalmente oportunos para tornar a construção ampliada nem favorece a troca de experiências que expandam o sentido curioso e investigador do imaginário discente.

Tal disfunção na transmissão de experiências entre professores e alunos no processo educativo nos faz refletir sobre a contribuição de Walter Benjamin (GAGNEBIN, 1985, p. 10-11) quando recomenda “o sentido pleno como condição para a transmissão entre as experiências de vida” no contexto narrativo literário, alusão esta que, na conjuntura educacional, envereda perfeitamente no cuidado do professor ao ser protagonista do currículo em seu sentido pleno e emancipador, que remontaria à disseminação de experiências significativas no campo de vivências educacionais para o fortalecimento de uma psicologia social capaz de promover o gosto e o prazer pela escola pautados em cada ritmo cultural de vida.

Considerações finais

A herança benjaminiana traz contribuições promissoras ao avanço do debate educacional, cujas peculiaridades ecoam muitas relações diagnósticas na realidade de problemas políticos e educacionais das redes públicas em debate, enfatizando todo um suporte filosófico baseado no “conselho moral” ou na reflexão conceitual das duas experiências cogitadas.

As *Erfabrungs*, como experiências de transmissões, dão amplo respaldo ao subsídio de práticas e planejamentos mais abrangentes e interativos das unidades gestoras municipais. Dito de outra maneira, permitem conceber seus currículos prescritos tendo em vista todo prognóstico do débito escolar, o qual é sustentado pela falta de inclusão da história social, da construção cultural, do incentivo à participação política e democrática, e ainda, da percepção das especificidades naturais que funcionam como patrimônio ambiental das vivências de muitas comunidades.

As unidades escolares poderiam se engajar em experiências educacionais inspiradas pelas *Erlebnis* a partir da organização coletiva de seus planos de ações (projetos políticos pedagógicos e planos de ensinos) pensados em um calendário dinamizado por projetos interdisciplinares galgados em trabalhos extraclases, com métodos e atividades a colocarem os alunos em campos de práticas sociais. Assim, o aporte comunitário e os recursos naturais seriam, aos poucos, concebidos como objetos de diálogos em concomitância com os desdobramentos das vivências navegantes.

Por parte dos planejamentos curriculares dos professores, põe-se em relevo a projeção benjaminiana revestida na postura do “flâneur”, em buscar inspiração nos observatórios dos

próprios arredores escolares para compor seu repertório autoral de intervenções pedagógicas junto às infâncias, assim como o professor “mecenas” que aguçaria seu olhar entre as interfaces dos domínios e eventos sociais e problematizaria estes contornos nos cruzamentos dos conteúdos previstos nas matrizes prescritas.

Em suma, a mensagem benjaminiana abordada trouxe possibilidades de (re)conhecimento das principais demandas de inovação curricular que poderiam somar no encontro de novas perspectivas de avançar os processos de ensino e aprendizagem, em que as crianças teriam maiores e melhores oportunidades de viver outras experiências espelhadas no domínio do real.

Referências

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. **Obras escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo.** Tradução: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-150. v. 3.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução: Sergio P. Rouanet e Jeanne M. Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1940. p. 222-232.

BENJAMIN, W. O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução: Sergio P. Rouanet e Jeanne M. Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1936. p. 197-221.

BENJAMIN, W. O autor como produtor: conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história**

da cultura. Tradução: Sergio P. Rouanet e Jeanne M. Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1934. p. 120-136.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio P. Rouanet e Jeanne M. Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1933. p. 114-119.

BENJAMIN, W. **Experience (1913)**. The New Inquiry. Disponível em: <<https://thenewinquiry.com/walter-benjamin-experience-1913/>>. 1913. Acesso em: 6 ago. 2017.

BEZERRA, L. M.; SILVA, M. N. S. (Org.). **Formação de professores**: cultura, poder e práxis educativa. São Luís: EDUFMA, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=4601481>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

CESAR, A. C. **Crítica e tradução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CORNELSEN, E. Considerações sobre o autor como produtor. **Revista Literatura e Autoritarismo**, n. 5, p. 04-26, nov. 2010. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie05/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

COSTA, C. da. **Cinema brasileiro (anos 60-70)**: dissimetria, oscilação e simulacro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

COSTA, T. L. Autonomia ou engajamento, a função da arte em Walter Benjamin e Nelson Rodrigues. **Revista Escrita**, n. 11, p. 01-09, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16364/16364.PDF>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FRANCO, J. R. C. A educação dos currículos nas escolas públicas maranhenses e o conselho benjaminiano. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A HISTÓRIA DO LIVRO, DA LEITURA E DAS BIBLIOTECAS, 2., / ENCONTRO MARANHENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11., 2018, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2018a.

FRANCO, J. R. C. A experiência benjaminiana e a interface dos currículos escolares que reproduzem as crianças maranhenses. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 2018, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2018b.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio P. Rouanet e Jeanne M. Gagnebin. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 07-20.

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.

PUCCI, B. A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 01-24, abr. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/9030/6630>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

REBUÁ, C. E. **Da praça ao solo**: um novo chão para a universidade. As experiências das universidades populares de Madres de Plaza de Mayo (UPMPM) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (ENFF) em tempos de crise neoliberal na América Latina (2000-2010). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UM OLHAR PARA SI E OS SENTIDOS DO SER JOVEM NA CONTEMPORANEIDADE

*Helga Porto Miranda
Fabrício Oliveira da Silva*

Iniciando as reflexões...

Na sociedade contemporânea, são muitas, intensas e rápidas as transformações, sobretudo no cenário educacional brasileiro, que acabam por refletir na formação do jovem para a vida, exigindo novas metodologias dos docentes para lidarem com as novas demandas que a juventude apresenta.

Motivados por compreender as implicações sociais da educação para jovens, questionamo-nos sobre qual o lugar destes na sociedade e como a escola deve contribuir para que ocupem esses lugares. Na verdade, os panoramas locais e globais regem a necessidade de um olhar mais apurado sobre o universo da juventude, caracterizado como amplo, diversificado, complexo, universo sob o qual esses jovens constroem suas identidades, seus caminhos e apresentam suas trajetórias marcadas pelo tempo, espaço e contexto nos quais estão inseridos. De mais a mais,

precisam construir sua emancipação e serem protagonistas nesse processo.

Segundo Horta, Lage e Sena (2009), “os adolescentes e jovens, na faixa etária compreendida entre 10 e 24 anos, representam 29% da população mundial, sendo que 80% vivem em países em desenvolvimento como o Brasil”. Desta forma, os adolescentes e jovens correspondem a 30,33% da população brasileira, isto é, 1/3 da população total, o que faz com que o Brasil seja um país de população relativamente jovem (IBGE, 2007).

Sendo assim, a quantidade de jovens é bem expressiva e significativa, o que requer que a sociedade pense e repense o papel social deles, frente aos desafios que a própria sociedade lhes impõe. Entre esses desafios, está o de oferecer uma educação de qualidade, que os emancipe num processo de construção de suas autonomias e produção de identidades, com o fim de que possam reconhecer-se sujeitos ativos e participativos socialmente. Diante da realidade atual, é necessário pensar sobre esse ser que está em constantes mudanças e que, diante da realidade atual, tem enfrentado dificuldades no seu percurso formativo, o que desfavorece a aprendizagem escolar para o exercício da cidadania e da própria vida.

Neste contexto, percebe-se que os jovens têm enfrentado cada vez mais dificuldades no processo de aprendizagem. Os acidentes e homicídios, sobretudo relacionados ao tráfico de drogas e uso abusivo de álcool e as intercorrências da gravidez e maternidade são as principais causas-base desse panorama (BORGES; FUJIMORI, 2009).

Abramovay, Andrade e Esteves (2007, p. 1) chamam a atenção para a realidade em questão quando afirmam:

Assim, nos tempos atuais, colocar os jovens no foco do conhecimento científico é estratégico e essencial para que se possa apostar em sociedades mais justas no acesso ao bem-estar e à participação cidadã, por meio de maior equidade e igualdade de oportunidades.

Na conjuntura da educação, as instituições têm como papel relevante a missão de compreender a juventude, suas características, especificidades, angústias, condições de vida socioeconômica, emocional, demandas e percepções, para que possam ajudar tais sujeitos a legitimar seus direitos. E é na escola que essas compreensões passam a ser evidentes, pois é o espaço onde o jovem busca criar relações e tensões que evidenciam o que de fato ele enfrenta na sua trajetória de vida, uma vez que naquele espaço ele traz à baila os reflexos das dificuldades que tem enfrentado na sociedade.

Nessa direção de raciocínio, entendemos que as demandas que os jovens trazem para a escola são frutos de processos de socialização diversos: condições econômicas, políticas, culturais e sociais desfavoráveis. Cabe, portanto, a essa instituição, educadora por excelência, empreender esforços para que o jovem seja acolhido em suas necessidades de aprendizagem, que, entre outros elementos, se fundamentam no exercício da autonomia do pensamento e autonomia reflexiva. Desta forma, a escola pode instituir-se politicamente como um lócus em que seja viável e necessário instituir novas políticas públicas e práxis pedagógica que incluam a juventude.

Com efeito, a escola deve considerar os jovens como sujeitos reais, concretos, portanto, tomando os estudantes como sujeitos de direitos coletivos e subjetivos. Leão (2011) afirma que,

desconhecendo os sujeitos que agora compõem o corpo discente das escolas e não estabelecendo o diálogo com os jovens, a escola mantém-se distante dos estudantes e deixa-os distantes dela, ao não reconhecer suas práticas sociais, seus saberes e valores, suas dores, suas necessidades sociais e emocionais. Assim, a escola pode, e deve, envolver a juventude no processo educativo. Isso significa estimular seu protagonismo, a convivência do dia a dia em sociedade, significa construir com ela as novas possibilidades de ser da escola, de pertencer ativamente à sua proposta político-pedagógica.

Ao analisarmos o cenário educacional brasileiro, principalmente em se tratando do que temos lido nos noticiários, bem como a partir das modificações nas propostas curriculares para a Educação Básica, observamos que há um discurso subliminar da necessidade de que a escola esteja atenta às questões que dizem respeito ao não conhecimento das reais necessidades que os jovens apresentam ao chegarem à escola. Toda a dinâmica escolar deve estar na contramão desse desconhecimento, pois só assim ela poderá propor ações que efetivamente sejam significativas aos processos formativos da juventude.

Diante do desconhecimento de quem é, de fato, essa juventude com que os professores desenvolvem o trabalho educativo, mormente tendo em vista tensões sociais e emocionais, para as quais, por vezes, o corpo docente se sente inábil, seja pela falta de conhecimento, seja pela ausência de políticas públicas de apoio do município e estado. São várias as tensões vividas: uso de droga crescente, inclusive na zona rural, de que até pouco tempo não havia registro; gravidez de adolescentes cada vez mais jovens (entre 12 e 14 anos); e, principalmente, depressão (mutilações

e tentativas de suicídio). Por outro lado, a escola não se sente preparada para arcar e não sabe como enfrentar essas angústias e dificuldades, sem nenhuma formação ou suporte pedagógico, psicológico. Segundo Moreira (2011), a escola ainda não se adequou à realidade do público jovem, fechando os olhos para as transformações sociais ou não sabendo como lidar com elas, o que se verifica é a individualização dos problemas ou a patologização das diferenças.

Nessa conjuntura, busca-se compreender o universo da juventude com toda a sua complexidade e especificidade, pois esse conhecimento é vital para que os processos formativos, pelos quais passam os professores no cotidiano da escola, sejam basilares para o enfrentamento das vicissitudes que acometem os jovens. Desse modo, o conhecimento das necessidades educativas desse grupo tão invisibilizado pela sociedade representa um elemento imprescindível na formação dos professores.

Não restam dúvidas de que é fundamental compreender o espaço que a juventude vem ocupando, na área da educação, e que necessita de um trabalho conjunto, multidisciplinar, dialogando sempre para encontrar caminhos para a emancipação humana. Logo, a escola poderá ser um *locus* significativo de aprendizagem para a vida, que vise combater alguns problemas sociais, tais como o uso de drogas e/ou a gravidez na adolescência. Em uma análise superficial, há quem considere que essas posições são romantizadas ou ainda descabíveis, pois não é possível que a escola tenha condições de combater esses problemas.

Pensar nessa perspectiva seria o mesmo que considerar a escola com um papel menor. É claro que a família é a primeira instituição educadora por excelência, mas é a escola que tem a

responsabilidade de criar condições reflexivas nos jovens a fim de que eles estejam conscientes e aptos a realizarem as escolhas na vida, tendo a clareza de suas causas e consequências. Assim, os professores assumem um papel relevante, porquanto somos nós, os educadores, quem lida com os diferentes modos de construir mecanismos de aprendizagem. As estratégias e os diálogos são ferramentas das quais dispomos para garantir que o jovem tenha o mínimo de condições de compreender como a formação escolar é necessária e vital para garantir a formação para a vida.

Ressalta-se que a pesquisa e as reflexões sobre a juventude são significantes para pensar também a formação do docente que vem atuando com esses jovens e, diante de um cenário tão complicado de relações e tensões na escola, se sente tão impotente frente às especificidades e complexidade desse público.

Continuando a caminhada, a formação...

A fim de que pudéssemos compreender os sentidos que os jovens dão à sua própria vida, bem como à formação na escola, este estudo está sistematizado sob a ótica de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2008), se constitui como um modo de o pesquisador trazer à baila questões relevantes aos sujeitos, pelos contextos de não valoração da quantidade, mas do foco na compreensão dos sentidos que atravessam o objeto a ser estudado. Nessa seara, o estudo buscou primar por um recorte metodológico, que delinea as especificidades de formação e consciência que o jovem tem de si e do âmbito da realidade escolar.

Com vistas a mapear a problematização da pesquisa a partir de uma dada realidade escolar, empreendemos uma pesquisa

bibliográfica sobre os principais temas relacionados ao uso de drogas e de gravidez na adolescência, que têm se apresentado com muita invisibilidade no cenário educacional. Selecionada a escola, realizamos inicialmente as observações, a fim de depreender como esses problemas têm sido trabalhados pela escola. Em fase posterior, procedemos a entrevistas narrativas com os jovens.

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela utilização da abordagem (auto)biográfica, por colocar o sujeito como agente autônomo e conhecedor de sua trajetória de vida e formação. Tal abordagem se estrutura sob o prisma de uma pesquisa qualitativa, de perspectiva interpretativista, que se fundamenta nos princípios da descoberta e da valorização da pessoa em sua singularidade. Conforme Delory- Momberger (2016), a pesquisa (auto)biográfica permite explorar as formas e operações segundo as quais os indivíduos biografizam suas experiências.

Como dispositivo de coleta de dados, utilizou-se a entrevista narrativa, por meio da qual os jovens da educação básica poderão revisitar sua história de vida e escolar, considerando o viver a juventude neste momento contemporâneo.

Ao revisitar o passado através da memória, reconstroem-se, em outro tempo, os sentidos que o espaço e tempo da escola têm na sua vida. Em suas narrativas, encontram-se elementos significativos, manifestando-se em cada lembrança que eles vão construindo a partir de uma narrativa livre, em que a liberdade de construção das ideias vai dando espaço à produção de sentidos de vida e de ser e viver jovem.

Assim, a opção metodológica deve-se à aproximação do estudo da vida dos jovens da educação básica com a epistemologia da (auto)biografia, porque, ao narrar a própria vida, estabelece

relações temporais e de situacionalidade consigo mesmo e com aqueles com quem interage durante o seu percurso formativo. Como aponta Arfuch (2010), as formas que integram o espaço biográfico apresentam, como característica comum, o fato de que eles narram, de distintas maneiras, histórias e experiências de vida, que, por se constituírem como verdadeiras narrativas, estão sujeitas “[...] a certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, os que remetem ao eixo da temporalidade” (ARFUCH, 2010, p. 111).

Ademais, Delory-Momberger (2006, p. 26) considera ser o método (auto)biográfico uma “[...] das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se apresenta e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico”.

Esse fato é também analisado por Nóvoa e Finger (2014) quando consideram que o método (auto)biográfica dispensa uma atenção particular e especial, além de grande respeito pelos processos de formação das pessoas. Esse aspecto, consoante ponderam os referidos pesquisadores, distingue esse método de outras tantas metodologias aplicadas nas ciências sociais. Isso é considerado pelo grau de respeitabilidade que o método em questão promove, ao possibilitar uma longa investigação na compreensão dos processos de formação dos sujeitos que narram suas histórias, produzindo novas histórias e novas formas de se pensar o humano e sua natureza. É nessa direção que Nóvoa e Finger (2000) afirmam:

É interessante observar que a introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos;

menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método (auto)biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação (NÓVOA; FINGER, 2000, p. 22).

A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é oportunizar ao sujeito o conhecimento de si, já que se fundamenta em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e outra dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, e sim a narrada.

O ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. É tomada pela dimensão dos processos formativos e indicações sobre a realidade social que devem ser buscadas inicialmente nela, isto é, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social.

Ainda que a trajetória de um sujeito possa ser determinada pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros são em grande parte imprevisíveis, o que dá sentido aos aspectos interpretativos de uma narrativa, momento em que o próprio sujeito que narra atribui um novo sentido à experiência vivida. Isso sugere que não se pode antecipar qual o peso que as experiências terão durante a trajetória de cada sujeito, principalmente, por não haver condições de se saber como as experiências são tomadas, salvo pela produção de sua própria narrativa, quando se volta para si e por meio dela reconstrói o vivido em um novo tempo.

Em outras palavras, a nossa escolha por esse mecanismo é respaldada pelo fato de que a entrevista narrativa configura a abordagem (auto)biográfica como um dispositivo que nos permite apreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de formação ou até mesmo de vida. Tais saberes poderão servir como forma de orientação para que se possa descrever e analisar as experiências que cada jovem desenvolveu ao longo de sua atuação no espaço escolar. Desse modo, a escolha por esse instrumento justificou-se, entre outros motivos, pelo fato de que, “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 91).

Ademais, a entrevista narrativa favorece ao sujeito a ordenação e sequenciação de suas experiências, clarificando os acontecimentos que demarcam suas experiências pessoais na dimensão da vida social. Ou seja, permite perceber como os jovens compreendem o que de fato é ser jovem e que sentidos eles atribuem a isso a partir da própria narrativa. Desta feita, destacamos que, na entrevista narrativa, a “coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforcem para administrar essa situação e até mesmo superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27).

Sem sombra de dúvidas, o dispositivo em tela possibilitou a combinação de diferentes histórias formativas, relacionando-as com as suas próprias histórias de vida, por meio das quais os jovens puderam perceber como eles mesmos constroem sentidos

para o que significa ser jovem na contemporaneidade, tomando consciência do seu papel formativo para a juventude, sobretudo no que se refere ao papel da escola frente ao trabalho com o jovem contemporâneo.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local conveniente para os estudantes. Primou-se por montar um agendamento que atendesse às necessidades dos discentes, tendo em vista a agenda intensa de alguns, que, além de envolvidos com as atividades escolares, trabalham. Nessa lógica, definimos com cada um dos participantes um local e um horário apropriado.

Esta pesquisa partiu de um diálogo com seis jovens do município de Feira de Santana-BA, da Educação Básica, oriundos de escolas públicas. O escopo do diálogo inicial foi o de saber quem gostaria de participar da pesquisa, focando no objetivo principal do estudo, no caso, saber deles qual o sentido que atribuem a ser jovem neste contexto contemporâneo.

Considerando “juventude” apenas uma palavra, Bourdieu (1983) explica que juventude e velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos, os pertencimentos e as identidades juvenis são construídos com base nas diferenças culturais e desigualdades sociais que marcam, não apenas a dicotomia. Conceituando juventude, a Organização Mundial de Saúde atesta: “O conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos” (OMS/OPS, 1985).

A juventude aqui tratada reflete a fase marcada centralmente por processos de desenvolvimento, inserção social e definição de

identidades, o que exige experimentação intensa em diferentes esferas da vida. E no contexto do plano para atendimento às necessidades da juventude, vemos, não menos relevante, o papel da escola e dos professores, que passam a ter um protagonismo na juventude, dando-lhe condições formativas para a assunção do seu papel social.

A maioria dos entrevistados não soube conceituar, mas relata que ser jovem hoje tem sido muito difícil, muita responsabilidade, muita cobrança. Em meio à preocupação com as responsabilidades que assumem, indicam que ora são tratados de forma infantilizada, ora são tratados como adultos, como traz Tereza¹:

O jovem tem alguns que se sentem meio presos. Tipo eu. Eu não me sinto mais uma jovem. Alguns têm responsabilidades a mais. Eu não moro mais com meus pais, moro com meu irmão. Aí, para alguns é meio complicado ser jovem, é difícil. Mas para outros, levam como diversão. Achem que ser jovem é se divertir. Alguns nem pensam no futuro, outros já pensam no futuro. Tipo quando a gente chega no 3º ano é quando a gente coloca o pé no chão, tipo poxa, o que vai ser de mim daqui para a frente? Meus pais não estarão comigo a vida toda (Tereza, extrato de narrativa, 2016).²

A partir das inquietações que aparecem na fala de Tereza, nota-se que esse momento para os jovens vem se caracterizando como um momento de escolhas para uma vida, de mudanças, de

¹ Os nomes dos colaboradores são fictícios. Esse princípio atende ao que preconiza o comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos, para os quais a identidade não deve ser relatada. Os nomes foram escolhidos pelos próprios colaboradores, por referência a algum professor de quem se lembraram por ter marcado a sua trajetória formativa.

² As narrativas foram transcritas integralmente, sem serem submetidas a qualquer correção gramatical, até porque isso não é o foco desta pesquisa.

contradições. A juventude é tomada por um senso de cumprir com obrigações de adultos, como se esse não cumprimento tirasse do jovem a responsabilidade social. A narrativa revela que a preocupação com o futuro é um fator determinante, para que o jovem se sinta, no contexto da contemporaneidade, útil e com projeto de vida delineado. Esse comportamento parece ter uma ancoragem no pensamento social de que ao jovem cabe também o trabalho, a responsabilidade com a família e, principalmente, com a substituição dos pais. Ser jovem, portanto, significa estar em constante estágio de desenvolvimento social, em que as obrigações pesam e determinam as posições que se deve assumir. Logo, a responsabilidade é um elemento transversal que se finca a partir do sentido do que é ser jovem, construído na narrativa de Teresa.

Os jovens pensam muito nas escolhas profissionais a serem feitas e no que vai ser depois, se vão ou não para a universidade, pois precisam trabalhar. Ao contrário do que se pensa, os jovens têm se mostrado bastante preocupados com o futuro. Segundo Batista Neto e Osório (2011, p. 20):

A ambivalência é, seguramente, o sentimento mais presente dos jovens. Nem sempre sim, é sim, nem sempre não, é não. Se nós adultos, aprendermos a entender suas ambivalências e ambiguidades, certamente teremos dado um passo importante para conviver com estes misteriosos e invejados seres humanos.

As ambivalências e angústias desses jovens nem sempre são enxergadas e tratadas no ambiente escolar, ou melhor, nem sempre na escola há espaço para as reflexões pessoais, das histórias de vida de cada um, marcadas por sensações de responsabilidade e de dever cívico. Vão passando despercebidas, são invisibilizadas, ou tratadas

como questões menores, mas que a cada dia se manifestam em forma de angústia, ansiedade e outras formas emocionais de se relacionar na escola.

Há contextos em que o sentido de ser jovem vai em outra direção, apontando para um processo identitário de negação do outro, pela crença de acreditar que ser jovem é sempre estar com a razão e em condições de estar em constante elevação de sua autoestima. A esse respeito, Beatriz focaliza os sentidos do que é ser jovem, revelando como socialmente ela entende e vive a juventude. Ela assim nos diz:

Ser jovem é fazer descobertas. Errar querendo acertar. Achar que sempre está certo e que os pais são chatos por não deixar ir naquela festa. Mas o que eles querem é somente nos proteger. Juventude é tentar ser o mais bonito ou bonita, pra chamar a atenção daquela pessoa que se esta tanto a fim. É brincar no meio da aula quando a professora esta a copiar aquele texto. É jogar bolinha de papel no colega e quando a professora se vira, finge que não foi ele (Beatriz, extrato de narrativa, 2016).

Juventude, para esses jovens, vem sendo compreendido como etapa da vida em que podem ser leves, felizes, descompromissados. Momento de erros e acertos, de experiências, visto que, quando se tornarem adultos, a vida fica séria, responsável, não podem mais errar. Além disso, o sentido de ser jovem se aproxima da ideia de beleza, padrão atribuído à mocidade, à juventude. Nesse contexto, a narrativa de Beatriz demarca os sentidos de prazer e de satisfação que estão por trás de um reconhecimento identitário, que faz do jovem um sujeito com características específicas, ainda que estereotipadas.

A narrativa ainda revela um sentido de liberdade, de poder contestar, uma vez que, para isso, se tem argumentos balizados no pressuposto de que ser jovem significa não ter a obrigação de acertar e de estar com a verdade, mas sim com a sensação de sempre acertar. É portador de verdades construídas de si para si e para o mundo. Trata-se de um sentido que evidencia o fato de juventude ser atrelada à noção temporal, de fase da vida, que transita entre criança e adulto. É uma fase para a qual está reservado o desejo da permanência constante. Essa ideia vincula o sentido de ser jovem ao do prazer e da permanência neste, daí o desejo de eternizar essa fase da vida e dela não sair.

Nessa linha de pensamento, Ricardo evidencia o desejo de permanência na juventude:

Para mim, o que eu acho de ser jovem. Eu não queria ficar velho. Essa idade para mim já é bastante. É ficar numa boa, sair para os lugares, brincar com os amigos, namorar. Depois de casado não pode mais fazer isso. Depois de adulto, tudo isso acaba, tem que sustentar a família, trabalhar, assumir responsabilidades (Ricardo, extrato de narrativa, 2016).

Há o receio quanto ao futuro, a preocupação com as responsabilidades que deverão assumir. Assim, o hoje é o momento de viver a juventude, de aproveitar o “pseudomomento” de irresponsabilidades sociais, de aproveitar e experimentar a vida. Para Neto e Osório (2011), esse é o chamado momento de crise da adolescência, da juventude, período necessário e indispensável ao desenvolvimento do ser humano. Para esses autores, a crise é um momento de rever as experiências e melhor definir os objetivos futuros, por isso a insegurança, a crise.

No contexto da educação, “ainda é comum encontrarmos professores que nunca se questionaram a respeito da especificidade e complexidade do jovem, pelas demandas próprias de seu processo de formação humana” (DAYRELL, 2005, p. 316).

O cenário em questão retrata as dificuldades que os jovens enfrentam em seu processo de escolarização, relativas à invisibilidade dos seus traços propriamente juvenis. A invisibilidade do estudante como jovem, sujeito sociocultural que vivencia a condição juvenil é perceptível na pouca consideração por parte da escola sobre as experiências desses sujeitos dentro dela, sua fala, seu pensar, sobre suas condições fora da escola, com condições econômicas, sociais, emocionais, raça, gênero, questões tão diferenciadas e complexas.

Já quando se referem à escola, alguns jovens relataram que a escola é o espaço de encontro, mas também de estudo. No entanto, aparentemente, a escola não compreende assim. No concernente à escola, Beatriz informa:

Alguns professores pegam bastante no nosso pé. Por um lado eu acho ruim. Mas eu entendo. É que a gente quer liberdade. Quando a gente se encontra, a gente quer conversar, quer brincar, curtir... Mas a gente tem que pensar no futuro. Como é que a gente vai ter um futuro, se os professores não indicarem para a gente o caminho certo e o caminho errado a seguir. Eles dão a liberdade pra a gente escolher (Beatriz, extrato de narrativa, 2016).

Compreende-se o espaço da escola como espaço e tempo de estudar, mas também de encontros, de descortinar saberes, caminhos profissionais, de demandas sociais, emocionais, espaço de encontro e desencontros, de compreensão de quem somos e do que queremos. A escola é vista na figura das práticas educativas do

professor. Atribui-se ao docente o fato de “pegar no pé”, de cobrar e de preparar o jovem para o futuro. Esse é o papel da escola, no entanto é ao professor que Beatriz atribui o papel relevante de assessorar o processo formativo. Nesse contexto, vemos que há uma representação construída socialmente em tono da figura do professor, ao percebê-lo como alguém que faz cobranças e que indica o caminho, como se houvesse um caminho certo a ser seguido. É a perspectiva de Beatriz para compreender a relevância da escola na formação dos jovens na contemporaneidade.

As narrativas evidenciam que compete à instituição escolar estruturar-se em torno das necessidades e características que o jovem atribui a si. Por gostar de jogar bola, de brincar, de se divertir, à escola é atribuída a função de proporcionar a ludicidade, de modo a garantir que os jovens sejam atendidos em suas urgências. Segundo a narrativa de Bernardo, a escola não vê o jovem em suas vontades, vê de modo, como ele mesmo diz, normal, como qualquer outra pessoa. Assim ele nos assevera:

Acho que a escola vê o jovem de uma forma normal. Todo mundo vê. Como? Estudar, tem a hora do intervalo. Tem muita escola que não tem quadra. Acho que todas deveriam ter quadra, pois o jovem gosta de jogar bola, ter mais diversão no colégio. Eu acho que a escola deveria facilitar mais algumas coisas, o ensino. Acho que a escola é para isso. Deveria ter mais diversão (Bernardo, extrato de narrativa, 2016).

Na visão do jovem, a escola só o enxerga nas questões burocráticas da gestão. Não consegue percebê-lo como ser humano, não considera as questões sociais, emocionais desse sujeito. Segundo Batista Neto e Osório (2011, p. 112),

Os professores, mais do que ninguém, são espectadores privilegiados da fase intermediária, entre ser criança e ser adulto. Convivem com suas angústias, alegrias, inseguranças, contestações, submissões, fantasias, projetos, aspirações e indecisões.

Para alguns jovens, na escola, mais facilmente se identificam as dificuldades as quais vivenciam e onde é possível proporcionar condições a eles de refletirem sobre essas questões e levantar sugestões para solucioná-las. Isso significa que, no imaginário da juventude, a instituição escolar precisa atendê-los em suas necessidades de jovens e de querer fazer as coisas de modo naturalizado, buscando encontrar nessa fase da vida o prazer por tudo aquilo que faz. É talvez disso que advém a ideia de que, quando se é jovem, pode-se fazer tudo.

Na verdade, as narrativas revelam que o sentido de ser jovem está, também, estruturado no reconhecimento que eles fazem de si e de suas urgências como pessoas ativas na sociedade, que gostariam de viver a plenitude de uma idade a partir da ótica de que ser jovem significa viver uma fase intensa, na qual as obrigações existem comungadas com o gosto pela liberdade, pelo que é lúdico, conseqüentemente pelo que a idade permite fazer. Logo, ser jovem significa poder namorar, jogar bola, brincar, contestar os pais e os professores e, acima de tudo, ser entendido pelos adultos.

Diante disso, a escola passa a ter um papel relevante e deve, pois, aliar-se aos jovens no atendimento de suas necessidades. Não há uma ideia de culpabilização da instituição escolar pelos problemas que o jovem enfrenta, mas é evidente o reconhecimento de que compete à escola auxiliá-los na superação de problemas que

o afligem e os acometem, por exemplo o uso de drogas e gravidez na adolescência. Em relação a esses problemas, Cristina considera que a escola e os professores querem o melhor para seus alunos, desejam um bom futuro para eles e para a nação.

Então eu acho que a escola vê o jovem como o futuro da nação. Por mais que alguns estejam se perdendo. Algumas jovens de 15 e 14 anos estão engravidando. Eu acho isso um horror. Elas já viveram... vivenciaram muitas coisas. Eu acho que elas querem passar pra a gente o que elas não tiveram a oportunidade de ter (Cristina, extrato de narrativa, 2016).

Esses jovens vislumbram uma escola onde os professores possam ajudá-los a compreender a vida, que não fiquem direcionados apenas aos conteúdos curriculares. Estes, para eles, são importantes, porém existem outras questões a serem discutidas e debatidas no espaço escolar.

Defendem também que a escola seja bem estruturada, com acesso a tecnologias, à biblioteca, a laboratórios, em que possam aprofundar seus conhecimentos de forma prática também, isto é, compreendam a teoria e a pratiquem nos laboratórios. A esse respeito, Sandro coloca:

A quadra da minha escola não é bem estruturada. Deveria ter mais salas estruturadas, com material para trabalhar, laboratório para experimentos. Aqui tem laboratório de informática, mas eu nunca fui. Aqui tem biblioteca, mas nunca fui lá para fazer um trabalho (Sandro, extrato de narrativa, 2016).

Os jovens se mostram preocupados com as questões sociais, emocionais, políticas, as quais perpassam a sociedade.

Conseqüentemente, enxergam na escola o espaço para o debate e discussões, acreditam que é um espaço de aprendizagem da vida e que os professores podem proporcionar esses momentos. A escola torna-se parceira do processo de construção de si e da própria juventude. Isso demanda uma compreensão de que os professores são protagonistas da ação escolar, na medida em que são eles que mais se aproximam e estabelecem diálogos formativos com os jovens, sobretudo no atendimento às necessidades que o próprio jovem impõe a si mesmo. Trata-se de uma nova fase na vida do sujeito, na qual as formas de ver o mundo e as relações que se estabelecem com ele são diferentes. Mendes (2012, p. 27) nos chama atenção para o fato de que:

Essa nova etapa, que promove um corte umbilical do sujeito em relação aos seus pais, a infância, lança-se em um mundo real com todos os seus problemas e complexidades que demandam. As principais decisões do seu grande processo de vida devem ser tomadas [...] momento de construção de suas identidades: identidade sexual, identidade profissional, identidade grupal. Redimensionadas, vão engendrar o estabelecimento concreto do seu projeto de vida, com todas as suas responsabilidades e decorrências.

Portanto, o jovem vai aprendendo, reorganizando sua vida pessoal e social e, com isso, amadurecendo frente aos novos desafios que o amadurecimento vai impondo a sua vida. Nesse contexto, a instituição escolar precisa ser parceira no processo de mudança e transformação para a vida, daí a existência de tantas políticas educacionais que visem atender os jovens em suas necessidades reais e vitais. A educação torna-se elemento de emancipação para

o jovem, com quem a escola cria relações formativas e estabelece tensões, que vão fazendo o jovem perceber o seu papel na sociedade.

Considerações finais

Percebeu-se, com esta pesquisa, que a escola ainda tem com os jovens uma relação social e pedagógica marcada pela invisibilidade de suas identidades, seus sentimentos, suas complexidades e seus projetos de vida. Essa invisibilidade tem protagonizado um distanciamento entre escola/sociedade, professores/alunos, principalmente nas últimas décadas, quando se averigua um aumento no atendimento escolar à população jovem das camadas populares.

Ao considerar o contexto atual, é necessário que a escola leve em conta que, hoje, trabalha com um contingente de jovens cada vez mais heterogêneos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência simbólica, os quais delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola, com a sociedade. Todavia, os professores ainda não estão preparados para trabalhar as questões pedagógicas nesse contexto.

Os problemas dos jovens na escola tomam dimensões múltiplas e trazem questões que extrapolam o contexto educacional. São adversidades psicológicas, emocionais, sexuais, sociais, porém a escola nem sempre sabe como lidar, acentuando a distância entre os anseios da escola com relação aos anseios desses jovens e destes com relação à escola.

Acredita-se que a formação de professores tanto inicial, quanto continuada é um importante espaço de reflexão sobre

o amplo contexto no qual a escola está inserida, implicando, conseqüentemente, pensar os aspectos socioculturais dos jovens envolvidos na práxis educativa, bem como posicionamentos políticos emancipatórios.

Assim, a formação deve provocar no docente um exercício reflexivo, que o torne capaz de enxergar o jovem que há no aluno, compreendendo-o a partir da sua condição juvenil.

Nesse sentido, ao se falar de formação de professores, é preciso considerar o contexto socioeducacional; o desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas alternativas; a democratização das relações sociais na escola; a participação dos jovens; a construção de um espaço e tempo de aprender na escola mais significativos para os jovens e professores.

De fato, o espaço de formação de professores é, também, um espaço apropriado para questionar sobre o jovem, para compreender suas características biológicas, emocionais, sociais e contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem no contexto educacional, proporcionando a professores e alunos a leitura da palavra e do mundo, a emancipação (FREIRE, 1996).

Este estudo permitiu uma visão do que é ser jovem, tomando como análise os sentidos que eles constroem em torno da questão. Entretanto, conclui-se que, para um desdobramento mais eficaz desta pesquisa, faz-se necessário um maior aprofundamento, incluindo a participação dos professores. Apesar de termos tratado da escola e de como essa instituição emerge como parceira para que o jovem possa inserir-se numa dinâmica de enfrentamento e entendimento de seus problemas de vida, falta evidenciar as narrativas dos professores, o que eles entendem por ser jovem e como lidam com a juventude na escola, sobretudo no atendimento

às suas necessidades formativas, a partir de diferentes práticas educativas.

Portanto, entendemos que o que aqui fizemos foi trazer à baila os sentidos que os jovens atribuem à juventude e como eles a vivenciam no contexto do cotidiano escolar. Faz-se, fundamental, ainda, em outra pesquisa, dar voz aos professores e à própria escola, a fim de realizar a triangulação de informações e ter-se uma melhor compreensão da invisibilização dos jovens na sociedade. Conseqüentemente, haverá muito mais aporte e condição de pensar estratégias para a formação dos docentes para trabalhar na educação básica, na tentativa de uma maior visibilização desse público, essencial para a continuidade e melhoria da sociedade.

Referências

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. (Coleção Educação para Todos).

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BATISTA NETO, F.; OSÓRIO, L. C. **Adolescente: o desafio de entender e conviver**. Florianópolis: Insular, 2011.

BERTAUX, D. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BORGES, A. L. V.; FUJIMORI, E. **Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica**. São Paulo: Monole LTDA., 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

DAYRELL, J. T. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. **Revista de Estudos sobre Juventud**, ano 9, n. 22, jan./jun. 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo projeto. Trad: Maria da Conceição Passegi; João Gomes da Silva Neto; Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2016.

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

HORTA, N. C.; LAGE, A. M. D.; SENA, R. R. Produção científica sobre políticas públicas direcionadas para jovens. **Rev. enf. UERJ**, v. 17, n. 4, p. 538-43, set./dez. 2009.

IBGE. **Contagem populacional**. 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90-113.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Org.). **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 99-116.

MENDES, T.M.S. **Da adolescência à envelhecimento**: convivência entre as gerações na atualidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, A.; FINGER, M. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OMS/OPS. **La salud del adolescente y el joven en las Américas**. D.C.: OMS, 1985.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

HISTÓRIA INTELLECTUAL E ESTUDOS DAS QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE UM CAMPO HISTORIOGRÁFICO

José Maria Vieira de Andrade

Introdução

Entre as demandas mais prementes que envolvem o ofício dos historiadores nos últimos anos, seja em termos de ensino, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, uma das que mais chama nossa atenção parece ser aquela colocada pelos desdobramentos assumidos pelo debate racial e pelas conquistas do ativismo político e cultural antirracista, nas últimas décadas do século XX e os primeiros anos do século XXI.

No caso brasileiro, essas demandas, em grande parte, estão diretamente atreladas aos desafios colocados pela aprovação de medidas legais no campo da educação, entre as quais, podemos destacar As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Medidas essas que passaram

a exigir um comprometimento, tanto do profissional que atua na Educação Básica, quanto para aqueles mais envolvidos com o ensino e a pesquisa acadêmica propriamente dita, com o trato de uma questão que desde muito tempo foi um tabu para nossa sociedade. Comprometimento esse que, num primeiro momento, envolve a própria necessidade desses profissionais de terem de fazer uma leitura crítica dos termos e parâmetros que constituem esses dispositivos aprovados, tendo em vista que determinações legais são sempre “frutos do encontro de múltiplas intervenções e vontades” (ABREU; MATTOS, 2010, p. 66). Bem como também pelo fato de que o processo que envolve a aplicação prática dessas determinações coloca igualmente esses profissionais frente a frente com um minucioso trabalho de operacionalização de complexas variáveis teórico-conceituais, de grande importância para esse campo específico de discussão, a exemplo de categorias conceituais como “cultura” e “raça” e de suas respectivas utilizações como instrumentos explicativos da História Social brasileira, conforme avaliam as historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos:

Colocando no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelas “Diretrizes...” exige o aprofundamento desses conceitos e a sua aplicação e a sua contextualização no processo histórico. Para além do evidente envolvimento de educadores, as “Diretrizes...” convocam os profissionais de História para uma ampla reflexão sobre História da cultura afro-brasileira, em suas dimensões de pesquisa e ensino (ABREU; MATTOS, 2010, p. 72-73).

De olho nesses desafios e procurando situar nosso foco de análise mais diretamente no universo da pesquisa historiográfica,

nosso propósito neste texto consiste em fazer uma breve reflexão sobre algumas alternativas de estudo que vêm sendo construídas pelos historiadores nos últimos anos. Para tanto, escolhemos como locus para essa reflexão o desdobramento dessas questões em torno do campo específico da historiografia, denominado de História Intelectual. Campo este em crescente expansão nos ambientes de pesquisa e reflexão dos historiadores, que, ao tentar legitimar-se nos domínios da historiografia, coloca em debate elementos importantes das transformações teóricas desta área do conhecimento, ajudando no reposicionamento de velhas e novas abordagens, problemas e objetos de estudos.

Nesse sentido, nossa intenção é tecer, neste texto, uma breve reflexão, procurando revisitar algumas questões concernentes aos desdobramentos deste campo historiográfico, no sentido de tentar dimensionar melhor a sua respectiva contribuição para o avanço do debate sobre a questão racial no meio acadêmico nos últimos anos. Objetivo este que envolve, primeiramente, a retomada de alguns pontos relacionados ao próprio processo de legitimação da História Intelectual enquanto espaço específico do fazer historiográfico. O que, nesse sentido, acreditamos se configurar como uma oportunidade para contextualizar o momento particular vivenciado por este campo de estudo e para melhor avaliarmos a sua contribuição para a historiografia.

Na sequência, daremos continuidade à discussão, apontando alguns trabalhos e linhas de reflexão, situados dentro deste gênero historiográfico, e que, em nossa perspectiva, evidencia em termos práticos, a contribuição dos historiadores para o avanço do debate sobre as questões raciais, especialmente no Brasil. Além disso, destacaremos algumas possibilidades de reflexão, acerca

dessa questão, que precisa ainda ser melhor explorada pelos pesquisadores de uma forma geral, seja no Brasil, seja em outros espaços culturais do “Atlântico Negro” (GILROY, 2012).

História Intelectual e a pluralidade de um espaço historiográfico

Em meio às questões que têm alimentado o debate nos últimos anos sobre a existência de um campo de estudo específico denominado História Intelectual, grande parte dos teóricos tem se voltado para, de um lado, pensar sobre quais seriam primeiramente as proximidades e distanciamentos dessa área com os outros campos da historiografia; e, de outro, tem se concentrado em torno de questionamentos internos em relação à própria área em apreço.

No que diz respeito à primeira perspectiva, um dos pontos iniciais colocados em questão diz respeito à própria dificuldade de definição da área, tendo em vista, particularmente, a nomenclatura utilizada. Um debate que, de início, já denota a complexidade teórica que a História Intelectual envolve, seja pela sua “exuberância temática”, seja por remeter a um tipo de abordagem que abarcaria um “sem-número de autores e assuntos”, conforme destacou em um de seus trabalhos o historiador Marcos Antonio Lopes (2003, p. 9).

E, nesse sentido, acrescenta ainda o historiador que, não seria possível defini-la “com aquela convicção peculiar aos adeptos de um estatuto mais estreito de cientificidade da História” (LOPES, 2003, p. 9). Pela fluidez que a nomenclatura sugere, poderíamos pensar tanto na existência de uma história intelectual à maneira de nomes como Arthur Lovejoy, de Pierre Mesnard, de Lucien Febvre, de Sheldon Wolen, de Isaiah Berlen, como seria

igualmente válido pensar também na existência de uma História Intelectual à francesa ou anglo-saxônica.

Desse modo, podemos afirmar que, apesar da existência de uma variedade significativa de textos e ensaios elaborados e publicados com o propósito de tentar defini-la, a sensação que impera é, no mínimo, a de que estamos diante de um campo paradoxal em termos de definição. Mas, de acordo com Antonio Lopes (2003, p. 9), seriam, de certo modo, justamente essas dificuldades de definições que, por outro lado, ajudam a fazer da História Intelectual “uma área estimulante e desafiadora”.

Complexidades estas que não desaparecem quando o desafio passa a ser tentar definir aquele que seria o estatuto próprio da História Intelectual, por meio da identificação de seu objeto de estudo específico. Quando o foco se desloca para a questão dos objetos de estudos, que seriam próprios de uma História qualificada pelo apelativo de intelectual, a impressão inicial seria que uma historiografia assim nomeada estaria destinada a se ocupar basicamente das práticas, agentes, processos e produtos classificados como intelectuais. Contudo, conforme ressaltam as historiadoras Sônia Lacerda e Teresa Kirschner (2003), esse termo não possui, ao contrário do que um olhar apressado sugere, um significado intrínseco, que permita, sem discussão, distinguir as realidades que correspondem. Nesse sentido, seria preciso não perder de vista que aquilo que faz de um dado termo, de determinada figura ou obra objeto de interesse da História que se entende como “dos intelectuais” não são possíveis atributos inerentes, mas sim a preocupação em colocar em questão elementos que se remetam prioritariamente “à maneira como se venha a problematizá-los” (LACERDA; KIRSCHNER, 2003, p. 27).

Seguindo essa perspectiva, Helenice Rodrigues de Lima conclui, então, em sua apreciação, que a História Intelectual oscila, quando analisada pela ótica de seus objetos de interesse, por um lado, entre uma sociologia, uma história e biografia dos intelectuais; e, por outro, entre um exercício de análise de obras e ideias, “como uma espécie de história da filosofia” (LIMA, 2003, p. 16).

Apesar das dificuldades de definição, seja atrelada a nomenclatura, seja a questões do objeto de estudo específico abarcado por este campo, alguns estudos se mostram bastantes enriquecedores para compreendermos a projeção e as formas de afirmação da História Intelectual nas últimas décadas, entre as áreas da historiografia. Dentro da tradição francesa, um dos estudos mais recorrentes, nesse sentido, parece ser o do historiador François Sirinelli (2003, p. 236), que, em um de seus trabalhos, norteia sobre os horizontes gerais a propósito do que ele prefere denominar de uma “história intelectual renascida”.

Para o autor, a História Intelectual só se libertou de seu “ângulo morto” no contexto das transformações significativas que ocorreram com o conhecimento histórico a partir dos anos de 1970. Esse nascimento da História Intelectual teria sido, por sua vez, motivado por várias questões, algumas delas ligadas unicamente à história dos intelectuais, outras relacionadas mais amplamente à evolução do status da história política e da história recente.

Na apreciação de Sirinelli, neste momento, interrogar-se pelo peso dos intelectuais no campo político passou a não ser mais considerado algo obsoleto. Estudar um grupo social estatisticamente limitado não era mais um empreendimento

duvidoso e podia aspirar ao realismo científico. Não obstante, a nova respeitabilidade da história recente ajudou a dotar um conhecimento histórico mais habilitado e equipado para medir a história do nosso tempo. Ressalta Sirinelli, “se uma história dinâmica é reconhecida pelas pistas que descortina, pelas perguntas que faz e pelas respostas que, aos poucos, consegue dar, é forçoso observar que essa história do fim do milênio forjou seus conceitos, verificou suas hipóteses e trouxe contribuições” (SIRINELLI, 2003, p. 238).

Além dessas mudanças propiciarem uma reabilitação fundamental para o status da história dos intelectuais, Sirinelli chama atenção para o fato de que o próprio objeto dessa história cresceu consideravelmente ao longo das décadas e mudou de status no universo das representações coletivas. Em outras palavras, teria sido justamente no momento em que começava a ser dessacralizado¹ que o intelectual passou a se tornar um objeto da história, sobre o qual o historiador não mais hesitaria em lançar sua rede. A História Intelectual parecia assim estar pronta para se estabelecer na França.

Seguindo uma linha de reflexão similar à proposta por François Sirinelli, o historiador francês François Dosse (2004) aprofunda o debate sobre alguns pontos que considera ser de maior relevância para historiadores dos “intelectuais”, entre os quais, chamam atenção para o debate em torno da relação desse campo

¹ Sirinelli afirma que o “grupo dos intelectuais” cresceu bastante ao longo das últimas décadas do século XX, na França, bem como em outras regiões do Ocidente, conforme atentariam alguns dados numéricos sobre o aumento de estudantes e professores, alguns deles, nas palavras do historiador “intelectuais em potenciais”, contribuindo, desse modo, para um aumento do prestígio da categoria. Para mais informações cf: SIRINELLI, 2003, p. 240.

com outro, comumente conhecido como História das Ideias²: uma linha de estudo que, conforme ressalta o crítico em questão, nunca alcançou de fato uma boa reputação na França. Nesse sentido, o avanço da História Intelectual entre o final do século XX e início do século XXI poderia ser compreendido como a projeção de um espaço de pesquisa que teria como um de seus principais propósitos justamente preencher alguns espaços deixados por essa linha de estudo da historiografia, que segundo Dosse (2004, p.294), durante certo tempo, não ousava “dizer seu nome”. E seria, igualmente, nesse aspecto, de herdeira dessa tradição denominada de História das Ideias, que se situaria, conforme aponta o historiador, um dos elementos mais desafiadores para a nova abordagem trazida pela História Intelectual renascida.

Para Dosse, essa dificuldade pode ser sintetizada na dupla tarefa que o pesquisador deste campo assumiria de “pensar a restituição e um pensamento por si próprio, em sua lógica singular, em seu momento de enunciação, em seu contexto histórico preciso de aparição”, sem, ao mesmo tempo, “deixar de lado a mensagem que ele carrega tempo afora até nossa atualidade, o modo como nos fala de nossa contemporaneidade” (DOSSE, 2004, p. 294).

François Dosse acredita que uma forma de melhor superar essa tensão, quase “indispensável” aos estudos sobre os “intelectuais”, é o pesquisador adotar uma linha de abordagem que procure ir além da simples oposição internalismo/externalismo. Para Dosse, a História Intelectual se coloca dentro de uma linha

² Para melhor entender a noção de História das Ideias e sua relação com o debate historiográfico em questão ver: FALCON, Francisco. História das Ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 91-125.

indeterminada que remete ao entrelaçamento necessário entre um procedimento puramente internalista, que considera apenas a lógica interna endógena do conteúdo das obras, das ideias; e um procedimento externalista, que se contentaria com explicações puramente externas, contextualizadas das ideias. Nas palavras do historiador, a História Intelectual “só parece fecunda a partir do momento em que passa os dois polos, ultrapassando essa falsa alternativa” (DOSSE, 2004, p. 298).

Operacionalizando uma abordagem ao mesmo tempo internalista e externalista, emergiriam, desse modo, acrescenta Dosse, tanto a explicação de correlações, de simples vínculos possíveis, com hipóteses, entre o conteúdo exprimido, o dizer; quanto à existência de redes, o pertencimento de geração, a adesão a uma escola, o período e suas problemáticas.

Quando redirecionamos o olhar de análise para outros expoentes que teorizaram sobre essa questão, e deslocando o foco para além da historiografia francesa, encontramos questionamentos similares, conforme ressalta Sônia Lacerda e Teresa Cristina Kirschner (2003). Ao observarem mais detalhadamente a contribuição teórica de pensadores ligados à historiografia anglo-saxônica, as historiadoras chamam atenção para o que qualificam como um grande “equivoco” presente em algumas reflexões sobre essa vertente historiográfica, ao se voltarem fundamentalmente para a tarefa de pensar uma História Intelectual, tomando como critério de análise a divisão entre fatores “externos” e “internos” dos textos. Para as historiadoras, quando conduzida nestes termos, o debate “desencaminha-se, pois o que está em causa não é um confronto entre análises que contemplam ou abstraem o contexto, e sim distintas maneiras de entender o contexto” (LACERDA;

KIRSCHNER, 2003, p. 29) Em outras palavras, acrescentam as pesquisadoras, “contexto é sempre uma construção, que em cada caso demarca o escopo e o nível da análise, de acordo com os objetivos da investigação” (p. 30).

Nesse mesmo estudo, Lacerda e Kirschner ressaltam também que as problemáticas colocadas pela História Intelectual não se restringem ao debate sobre questões somente de natureza teórico-metodológica concernentes a tal área historiográfica. Para as pesquisadoras, outro ponto importante, que precisa também ser apreciado com atenção, diz respeito à situação que qualificam como de “extrema penúria”³ que tal área ainda se encontraria atualmente, principalmente no que se refere à Historiografia brasileira, tento em vista a situação de “escassa e dispersa produção possível de classificar sob esta rubrica” (LACERDA; KIRSCHNER, 2003, p. 37).

Situação esta que parece se mover na contramão do caminho assumido pelos debates teóricos, sobre as propriedades deste campo historiográfico, quase sempre presente nos espaços de discussão teóricos e metodológicos da área. Debates esses que, de um modo geral, e apesar de seguir linhas de perspectivas das mais diversas, se juntam sob a bandeira comum de evidenciar, por meio desses debates, o potencial dos objetos e abordagens colocados à disposição do historiador por este campo de estudo. Seja por permitirem ao historiador rever posicionamentos teóricos

³ Contudo, as historiadoras ressaltam que não tem a intenção de desmerecer a importância de muitos trabalhos que individualmente tiveram contribuições significativas, conforme o texto do historiador Francisco Falcon, publicado no livro organizado por Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, citado aqui, já teria evidenciado.

sobre a Historiografia contemporânea, seja na ampliação de seus objetos e campos de trabalho.

É mais ou menos isso que constata o historiador Marcos Antonio Lopes, no texto de apresentação da coletânea de ensaios, organizada por ele e publicada em 2003, da qual retiramos alguns argumentos para reconstruir este debate, principalmente quando fala sobre o que, na opinião dele, seria a contribuição da referida publicação. Na ocasião, Lopes ressalta que a obra em questão representaria tanto o desejo de encorajar o debate sobre os temas da História Intelectual, quanto de “com toda convicção”, tentar habitar e dar legitimidade a um gênero de história com “toda tradição e mínima ressonância no Brasil” (LOPES, 2003, p. 12).

Posicionamento este reforçado também pelas falas de Lacerda e Kirschner, sobretudo ao tentarem explicitar em seus argumentos que “as tendências intelectuais” constituem um traço de identidade tão marcante como as “mentalidades, o imaginário coletivo, as práticas cotidianas e outras dimensões da cultura” que a historiografia configurou nas últimas décadas (LACERDA; KIRSCHNER, 2003, p. 37).

Uma situação paradoxal que pode ser compreendida com mais clareza quando direcionamos nosso foco de análise para as potencialidades que a História Intelectual abre, como espaço específico para estudo de algumas dadas temáticas referentes à nossa história social, que assim como ela, vem cada vez mais ganhando força no meio acadêmico dos últimos anos, conforme podemos perceber a partir dos apontamentos destacados no tópico a seguir.

Raça, intelectualidade e historiografia

Ao refletir sobre as possibilidades e desdobramentos da História Intelectual nos domínios da Historiografia brasileira contemporânea, alguns trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas servem de referência importante para dimensionarmos algumas potencialidades dessa História Intelectual em ascensão – mesmo que, em alguns casos, não tenham sido desenvolvidas diretamente sob essa rubrica –, contribuindo para uma melhor compreensão de como a questão racial foi e continua sendo tratada no país, desde meados do século XIX. Entre esses trabalhos, podemos situar o estudo desenvolvido pela pesquisadora Lília Moritz Schwartz, intitulado *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*, publicado na década de 1990.

O livro de Lília Schwarcz traz uma discussão sobre como os “homens de ciência” enfrentaram o problema da questão racial entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, tendo em vista as teorias raciais evolucionistas e deterministas da época, bem como a tão ressaltada, dentro e fora do Brasil, imagem do país como sendo um verdadeiro laboratório racial, e da sociedade brasileira como um “espetáculo da miscigenação”. Um assunto bastante debatido no cenário historiográfico nacional, mas que a historiadora explora de forma original.

Para Lília Schwarcz, a Historiografia que se preocupou diretamente com esse assunto⁴ caiu em algumas armadilhas. Para ela, esses pesquisadores, apesar de terem contribuído

⁴ Destaca, neste cenário, nomes como os de Nelson Werneck Sodré, Dante Moreira Leite, João Cruz Costa e Thomas E. Eskdmore.

substancialmente para uma melhor compreensão sobre essa temática, acabaram presos a um pressuposto que tende a encarar os diferentes textos escritos e publicados no período em apreço como meros produtos de seu contexto, sendo, desta forma, a realidade política suficiente para caracterizar toda a produção. Nas palavras da pesquisadora: “enquanto as obras aparecem destacadas tal qual reflexos cristalizados e imediatamente referidos ao contexto explicativo, os autores, por sua vez, surgem nessas análises definidos como imaturos em sua tentativa de interpretação” (SCHWARCZ, 1993, p. 17). Como alternativa a esse tipo de interpretação, Schwarcz propõe uma análise sobre a questão, pautada numa linha de reflexão situada dentro daquilo que a historiadora prefere chamar de História Social das Ideias. Uma proposta de estudo na qual teria lugar tanto a dinâmica de reconstrução de conceitos e modelos como o contexto em que essas teorias se inserem, e que lhes conferem ainda novos significados.

De acordo com a pesquisadora, esses homens de ciência – misto de cientistas e políticos, pesquisadores e letrados, acadêmicos e missionários, situados nas brechas do paradoxo que se colocava na época diante dos intelectuais, constituído pela contradição entre a aceitação da existência de diferenças humanas inatas e o elogio do cruzamento – irão intelectualmente mover-se nos incômodos limites que lhes deixavam: entre a aceitação das teorias estrangeiras que condenavam o cruzamento racial e sua adaptação a “um povo a essa altura já miscigenado” (p. 19), criando, dessa forma, uma alternativa original para lidar com a questão.

Nesse sentido, para a Schwarcz, o desafio de entender a vigência e absorção das teorias raciais no Brasil não estaria, portanto, em procurar o uso ingênuo do modelo de fora e

enquanto tal desconsiderá-lo. Mais interessante seria refletir sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro, em seu esforço de adaptação, atualizando o que combinava e descartando o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no país.

Lília Schwarcz ressalta ainda que é preciso levar em conta que essas próprias teorias raciais em certo sentido foram também amoldadas de formas variadas nos mais diferentes locais em que foram aceitas, como nos Estados Unidos, Inglaterra e América Latina. Nesse sentido, ao lidar com essa problemática sobre a recepção e adaptação dessas ideias no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, a preocupação não deveria ser a busca por uma interpretação original, pois estas teriam passado por várias atualizações pelos lugares por onde se estabeleceram. Atualizações estas que, de certo modo, faziam parte da história dessas teorias, da lógica de seus conceitos.

A armadilha na qual os outros estudos questionados por Schwarcz haviam caído, e que sua pesquisa contribuiria para corrigir, vai de encontro, assim, a uma parte dos perigos que Sirinelli aponta em sua análise sobre os direcionamentos da História Intelectual renascida. Conforme ressalta a própria Lília Schwarcz, ao analisar o conjunto da produção intelectual do século XIX e início do XX, os “comentaristas atuais” pautaram-se mais pela forma do que conteúdo das obras, chegando à conclusão de que esses autores [do passado] fariam parte de uma “pré-história das ciências sociais”. Porém, o problema estaria no fato de que ao apontar as armadilhas presentes no pensamento social do período, acabaram por cair nelas, reatualizando argumentos da época que

sugeriram ser “a cópia e a mania de passar pelo que não somos como o nosso maior mal” (SCHWARCZ, 1993, p. 19).

Essa forma de conduzir os estudos sobre o pensamento intelectual brasileiro foi uma constante não apenas quando o assunto era a questão racial, mas sim uma tendência presente em grande parte dos estudos sobre as ideias no Brasil numa perspectiva ampla até bem pouco tempo.

Desse modo, textos como o de Lília Schwarcz tem uma contribuição importante, especialmente ao nos permitir tanto repensar sobre as tendências desse novo momento da História Intelectual no Brasil, bem como sobre os desafios e dificuldades a serem enfrentados e superados, para que esses estudos possam produzir um conhecimento sobre o nosso passado político intelectual mais condizente com as expectativas e horizontes epistemológicos do conhecimento histórico atual.

Outra contribuição significativa para repensar alguns desdobramentos e possibilidades da História Intelectual na Historiografia brasileira e para o debate racial na atualidade parece ser a que nos mostra o estudo desenvolvido por Maria Stella Bresciani (2007), sobre o legado intelectual do escritor Oliveira Vianna. Um trabalho de crítica historiográfica que chama atenção para pressupostos aceitos e acabados que perpassam as representações políticas e intelectuais do Brasil ao longo do último século, procurando repensar a cultura brasileira e fugir do que a autora denomina de “Lugares-comuns”, conforme ressalta Bresciani em dada passagem de seu texto.

No emaranhado de opiniões a proclamarem o pioneirismo das suas avaliações do Brasil, e falando a mesma coisa de modo diverso, forma-se o **lugar-comum** [grifo da

autora]: a imagem do país desencontrado consigo mesmo. O redirecionamento do olhar analítico do cientista social para o interior do Brasil, como pregou Oliveira Vianna; a valorização das tradições da época da opulência da produção açucareira de Pernambuco como padrão da cultura nacional, como propôs Freyre; ou a absorção antropofágica do inimigo sacro, como queria Oswald de Andrade, são pontos sensíveis desse complexo novelo de idéias, opiniões, teses e convicções amplamente difundidas e partilhadas no meio letrado; pontos contraditórios rapidamente absorvidos na cristalização de uma imagem negativa e ressentida do país (BRESCIANI, 2007, p. 47-48).

Enfim, uma forma de operacionalização que envolve tanto a dificuldade de lidar com uma documentação extensa e diversa, quanto de chaves conceituais que ofereçam alternativas para um bom aproveitamento das possibilidades de reflexão que o arcabouço documental suscita. Nesse sentido, o trabalho de Bresciani traduz-se em uma complexa tarefa de tentar desfazer uma trama intelectual, procurando recompor os fios de um percurso de ideias, teorias e sentimentos. Nesse trabalho de reflexão, a obra de Oliveira Vianna é colocada, então, como o exemplo de como esse complexo jogo de ideias e sentimentos foram articulados e sustentados pela imagem da neutralidade científica, que na concepção de Daniel Faria (2005, p. 333), “nada mais é senão a projeção da aposta numa intelectualidade desinteressada como redenção política”.

Uma trama intelectual que não diz respeito, desse modo, apenas a um momento passado da história nacional, mas trata-se de algo que acreditamos estar ainda fortemente alinhado às demandas políticas e culturais que envolvem diferentes esforços de pensar e interpretar a nação nos dias atuais. Nas palavras de Faria (2005), os “lugares-comuns” de que nos fala Bresciani, por meio

de seu diálogo com a experiência intelectual de Oliveira Vianna, seguem informando a Historiografia e se fazendo presente nos discursos políticos, especialmente em se tratando de questões ligadas ao debate sobre raça, a exemplo do debate sobre as cotas nas universidades, conforme podemos observar na citação a seguir:

Recentemente, o debate sobre as cotas nas universidades reacendeu as polêmicas em torno da tradição modernista e da obra de Gilberto Freyre [...]. Nestes casos, imagens sobre as supostas origens da nação, sobre as relações entre a casa-grande e a senzala, sobre a cultura nacional “antropofágica” são constantemente mobilizadas no sentido de sustentar as mais diversas opiniões. Tudo isso indica que os lugares-comuns discutidos pela autora estão bem preservados (FARIA, 2005, p. 334).

Ao mostrar as sutilezas das aproximações existentes entre os discursos racialistas de Oliveira Vianna e o pensamento de outros “intérpretes” do Brasil e com os discursos políticos envolvendo o debate racial na atualidade, o trabalho de Bresciani traz elementos importantes para que possamos reavaliar com mais precisão as aproximações e distanciamentos entre os conceitos de “raça” e “cultura”, e de como interpretações construídas para ambos nas primeiras décadas do século XX, andam informando, até os dias atuais, a Historiografia e o debate racial contemporâneos. É nesse sentido que acreditamos que os estudos da autora, a exemplo do desenvolvido por Lília Schwarcz, ao mesmo tempo em que tem contribuído para sanar o déficit em que se encontra a História Intelectual no país, contribuem também para o crescimento do interesse pelo debate sobre a “questão racial”, tanto na Historiografia quanto para as “ciências sociais” no país.

Nos últimos anos, contudo, além das perspectivas de análise assumidas pelas pesquisadoras apontadas anteriormente, focadas na atuação de personagens de renome do nosso meio cultural, alguns estudiosos têm procurado vislumbrar outras possibilidades de reflexão para a questão racial por meio da análise da atuação de dadas figuras intelectuais. Entre essas, umas das alternativas que tem se mostrado bastante proteica, para a historiografia de um modo geral, e para os desdobramentos da História Intelectual, em termos específicos, parece ser as que colocam em discussão o debate sobre o papel ou condição dos “intelectuais negros” no cenário cultural e político do mundo Atlântico, a exemplo do que nos propõe a pesquisadora Nilma Gomes (2010), em seus estudos sobre os “Intelectuais negros” e a produção do conhecimento.

De acordo com Nilma Gomes, desenvolver um estudo sobre os “intelectuais negros” seria, de modo geral, colocar em análise a atuação e produção de pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais, especialmente os que começaram a se inserir nos espaços políticos e/ou acadêmicos a partir das últimas décadas do século XX. Nesta seara, a própria nomenclatura utilizada já denota um exercício e desafio de reflexão metalinguístico para o historiador dos “intelectuais”, tendo em vista estarmos aqui diante de “um outro tipo de intelectual” (GOMES, 2010, p. 495).

Para a pesquisadora, falar de “intelectuais negros”, em outras palavras, é o mesmo que procurar tratar de um grupo ou de indivíduos envolvidos com a tarefa de produzir conhecimento, mas que o fariam com o objetivo particular de dar “visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências”

(GOMES, 2010, p. 495). Estes, em muitos casos, configuram-se como coletivos, organizando e criando associações científicas “a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento”. Seria aqui, ressalta Gomes, onde poderíamos localizar os “intelectuais negros” e observar seu status particular no universo da produção intelectual. Nesse universo, seu papel estaria concentrado prioritariamente na missão de “indagar a produção do conhecimento acadêmico e o lugar ocupado pelo ‘outro’, pelo diferente e pelas diferenças” (GOMES, 2010, p. 495).

Neste sentido, o debate sobre os “intelectuais negros” parece ser um campo enriquecedor para a História Intelectual, principalmente por trazer à tona a experiência histórico-cultural de indivíduos situados muitas vezes nas margens do universo social hegemônico, renovando as oportunidades para o historiador repensar sobre os diferentes modos de ser “intelectual”, e nas diferentes possibilidades de articulação possível entre as diversas noções que essa categoria abarca.

Nesse âmbito, as fontes de pesquisa a serem operacionalizadas apresentam igualmente um desafio particular, pois o pesquisador precisa estar atento à tarefa de dar significado a um tipo de produção escrita, tecida sob um olhar marcado não só pela condição de classe, mas também pela condição de raça. E mais, a raça na sua intermediação com o gênero, a idade e demais lugares sociais dos quais participam. Diante disso, acrescenta Gomes,

Aproximar-se desse campo exige não só conhecimento teórico, mas também a sensibilidade histórica e política para entender as múltiplas identidades negras no contexto da regulação do racismo e da emancipação da resistência negra, nos movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos da história. Esse é um desafio para a intelectualidade negra

e para aqueles que se dedicam ao campo de produção do conhecimento sobre relações raciais (GOMES, 2010, p. 506-507).

Contudo, conforme faz questão de enfatizar Nilma Gomes, ao colocar em cena algumas particularidades que o estudo dos “intelectuais negros” pode oferecer nas reflexões sobre o debate racial, um dos pontos mais significativos trazidos por tais estudos à Historiografia contemporânea seria o de mais precisamente ajudar a abrir caminhos de reflexão dentro de um campo teórico que vem ganhando bastante força nos últimos anos em diversos espaços de pesquisas do mundo Atlântico e que também ainda se mostra carente de trabalhos, a saber: os estudos pós-coloniais⁵. Seja ao que remonta às críticas que o pensamento pós-colonial tece aos “excessos” do paradigma pós-estruturalista em termos de relativização e ênfase demasiada na questão da linguagem, que acreditamos ser possível exercitar colocando em cena os registros das experiências intelectuais individuais e coletivas destes indivíduos que atuam neste universo político- cultural.

Seja ao que remonta às discussões sobre a questão da subalternidade, que se alinha a uma perspectiva de reflexão

⁵ Denominamos aqui de estudos pós-coloniais todo um conjunto de reflexão situada no âmbito da crítica da modernidade ocidental, seguindo a linha de reflexão colocada por autores como Boaventura Souza Santos, que afirma que a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que “a partir das margens ou periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis”. Em outras palavras, trata-se aqui de um “conjunto de estudos e reflexões focadas em questões relacionadas à geopolítica do conhecimento e em problematizar quem produz conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz”. Para mais informações, cf: SANTOS, Boaventura de Souza. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. In: _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

preocupada não somente com inserção ou não de “intelectuais de cor” e, depois, conforme sublinha Maldonado-Torres (2010, p. 125), “que estes a sirvam com conhecimento sobre sua história e cultura para os estudantes de cor”. Mas, principalmente, sobre os significados que o “sujeito racializado” oferece de reflexão, quando este passa de “objeto” a “sujeito do conhecimento”. Ou, mais precisamente, quando este campo é pensado a partir dos parâmetros colocados por Boaventura de Sousa Santos (2010), em suas teorizações sobre a pluralidade interna e externa da ciência, a luta pela superação de uma “monocultura do saber” e pela construção de uma “ecologia dos saberes”. Ou seja, nas reflexões de Santos sobre o compromisso dos estudos pós-coloniais com necessidade de se deslindar outras formas de epistemologias (que ele denomina de “as epistemologias dos Sul”) que partam, sobretudo, da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica, trabalhando igualmente para credibilizá-las e fortalecê-las (GOMES, 2010). Nas palavras de Santos,

A ecologia dos saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. [...] A ecologia dos saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam (SANTOS, 2010, p. 63-64).

Nesse sentido, ressalta Nilma Gomes, a ecologia dos saberes ajuda a compreender a produção, a história, as tensões e desafios vividos pela intelectualidade negra com seu caráter “contestador e inovador”. E com isso, colocam em questão igualmente outros elementos para enriquecer o debate racial e outras perspectivas

para serem pensadas e operacionalizadas pelo historiador do intelectual, por meio de combinações de abordagens e metodologias de análise que há bastante tempo tem estado presente na oficina do historiador, com outras novas possibilidades mobilizadas pelos movimentos e “aberturas” operacionalizadas pelo historiador dos intelectuais, conforme apontaram os teóricos e as pesquisas aqui mencionadas.

Considerações Finais

Seguindo uma trilha de reflexão como a que nos abre aquela preocupada em entender a especificidade das experiências intelectuais, principalmente das que podemos recriar em torno da trajetória de personalidades negras com impacto na História do Brasil e do mundo Atlântico, acreditamos ser possível criar alternativas e abordagens mais apropriadas à historicização das formas diferenciadas de “ser negro” e de se conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da nossa sociedade. Nas palavras de Martha Abreu e Hebe Mattos, tais experiências de vidas, colocadas sobre uma abordagem crítica, permitem evidenciar o quanto, apesar dos limites, “homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no período pós-abolição” (ABREU; MATTOS, 2010, p. 78).

E nesse jogo de aproximações, debate racial, intelectualidade negra e estudos pós-coloniais ajudam a fazer, dessa “Babel de contradições” – que seria a História Intelectual, nas palavras de François Dosse (2004) – um dos campos que mais se fortalece no universo de trabalho do historiador. E nesse rol

de possibilidades e caminhos de estudo do passado, a História Intelectual tem contribuído para nutrir o debate racial, abrindo novas e desafiadoras perspectivas para pesquisadores e educadores reavaliarem e entenderem a particularidade do racismo brasileiro e sobre as formas de combatê-lo, seja em termos de formação acadêmica, seja em termos de atuação política propriamente dita.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: PEREIRA, Edimilson de; DAIBERT JUNIOR, Robert (Org.). **Depois, o Atlântico**: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 65-80.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **O charme da ciência e a sedução da objetividade**: Oliveira Viana entre intérpretes do Brasil. São Paulo: Unesp, 2007.

DOSSE, François. Da história das ideias à história intelectual. In: _____. **História e Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2004. p. 283-311.

FALCON, Francisco. História das Ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. cap. 4.

FARIA, Daniel. Resenha do livro “O charme da ciência e a sedução da objetividade”, de Maria Stella Martins Bresciani. **História**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 331-336, 2005.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516 .

LACERDA, Sônia; KIRSCHNER, Tereza Cristina. Tradição Intelectual e espaço historiográfico ou porque dar atenção aos textos clássicos. In: LOPES, Marcos Antonio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 25-39.

LOPES, Marcos Antonio. Apresentação. In: LOPES, Marcos Antonio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 09-12.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-Asia**, n. 34, p. 105-129, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. In: _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-44.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Helenice Rodrigues da. História Intelectual em questão. In: LOPES, Marcos Antonio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-29.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

O ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS SURDOS: CONCEPÇÕES DAS DIFICULDADES DE ALUNOS E INTÉRPRETES DA ESCOLA ESTADUAL MATIAS OLÍMPIO – TERESINA/PI

Geisymeire Pereira do Nascimento

Tatiana Almeida de Carvalho

Antonia de Sousa Leal

Introdução

A concepção de igualdade de direitos entre os homens, até pouco tempo, excluía na educação as pessoas com necessidades especiais, tratando-os como diferentes, e para os quais, o processo de ensino-aprendizagem acontecia em escolas especializadas. O capítulo V, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), destaca que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, cap. V). Isso significa que deverá ser disponibilizada a esses estudantes uma aprendizagem escolar regular. No entanto, a educação inclusiva ainda não foi alcançada, devido às dificuldades de sua efetivação dentro do ensino

regular. Problemas como estruturas físicas das escolas e má formação de profissionais destacam-se como barreiras no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

A regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), evidencia a necessidade da inclusão escolar da criança surda desde os primeiros anos, seja na rede pública, seja na rede privada, com o direito à educação e oportunidades iguais aos dos que nasceram sem nenhuma deficiência. Porém, a falta de habilidade dos professores em se comunicar em Libras constitui-se uma das principais barreiras a essa prerrogativa. Dito de outro modo, uma formação Limitada (sem o preparo para as questões da inclusão) dos educadores frustra a inclusão de surdos no ensino regular, já que, com pouco ou nenhum apoio especializado, salas de aula superlotadas, o enfoque é a linguagem escrita e oral da Língua Portuguesa.

A língua materna é a língua aprendida com rapidez no convívio de uma comunidade linguística, independente das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição da linguagem (SALLES et al., 2004). Naturalmente, para as pessoas que nasceram surdas, é muito mais fácil, através de uma linguagem visual, aprender a ler e escrever e, talvez, a oralizar. A língua natural do deficiente auditivo é a Libras, e não o português. Ele não dispõe de um léxico fonológico (palavras ouvidas), mas apenas um léxico quirêmico (sinais) (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009).

Sem dúvidas, a comunicação é o maior empecilho à efetivação da inclusão do aluno surdo no ensino regular. Para que essa inclusão aconteça, a escola deverá oferecer intérpretes de Libras/Português, professores habilitados em Libras, a inclusão da

Libras como disciplina curricular, materiais didáticos adaptados ou traduzidos para Língua de Sinais. Portanto, a fim de que haja promoção educacional do aluno surdo, é preciso que sejam sanados tais impasses, qualificando os profissionais em educação em Libras, utilizando metodologias específicas e materiais didáticos apropriados em salas de aulas. Além disso, garantir a acessibilidade linguística destes alunos com a interpretação simultânea de todas as aulas ministradas (SOUSA; SILVEIRA, 2011).

Um professor sem formação adequada enfrenta significativas barreiras na comunicação com o estudante surdo. Dessa forma, o intérprete se torna imprescindível para que junto com o professor possam promover a construção do conhecimento que leve o estudante a exercer seus direitos na sociedade. O intérprete é o responsável por estabelecer a comunicação entre o professor e o aluno surdo, favorecendo o entendimento dos conteúdos repassados em sala de aula. Se o aluno surdo não se comunica eficientemente, em sala e na sociedade, o processo educativo fica comprometido.

Numa escola inclusiva, o uso do léxico da Língua Portuguesa pelo aluno surdo deve ser exigido somente em aulas específicas dessa língua, e não nas demais áreas nas quais usará o léxico da Libras, os sinais. Por exemplo: O surdo é questionado sobre alguma reação química, como a reação entre um ácido e uma base que resulta na formação de água e sal. Provavelmente, ele não sinalizará termos como reação ácido-base, oxidação, neutralização e outros, embora domine o contexto e saiba em que condições essas reações podem ocorrer. Ele não conseguirá expressá-las corretamente em português. No ensino de química, o aluno ouvinte se apropriará dos conceitos químicos por meio de informações que recebe do meio, principalmente por intermédio da audição. Ou seja, o aluno

surdo fica em desvantagem com os demais. Porém, o professor, a partir de uma prática pedagógica redirecionada, poderá ajudá-lo de maneira objetiva a se apropriar de tais conceitos químicos (BENITE et al., 2008).

A Química é uma ciência experimental que estuda a matéria e suas transformações, sendo de conhecimento relativamente abstrato e considerada por muitos alunos uma disciplina de difícil assimilação e compreensão (LINDINO et al., 2009). No ensino inclusivo regular, os professores e intérpretes não possuem formação para repassar os conceitos químicos de forma clara e com seus reais significados para os alunos surdos, dificultando sua compreensão. Com o intento de que isso não aconteça, é importante ter professores bem preparados, com conhecimentos sobre a Libras, cultura e identidade surda, como também capacidade de lidar com o intérprete de Libras/Português em sala de aula.

A propósito, sobre o ensino e o aprendizado de Química, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio destacam:

[...] a Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade [...] (BRASIL, 2002b, p. 87).

No inciso IV, a LDB (BRASIL, 1996) pontua a preparação dos alunos como um todo para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, relacionando a teoria com a prática. Em

geral, os alunos ouvintes conseguem concluir o Ensino Médio com essa compreensão estabelecida, sobressaindo-se nos concursos de vestibulares voltados para as áreas das ciências da natureza. Todavia, não se observa o mesmo desempenho com os alunos surdos, pois poucos conseguem ingressar no ensino superior.

De fato, o ensino da Química nas escolas regulares para alunos surdos passa por alguns problemas, como despreparo dos professores da área, desconhecimento desses professores sobre a surdez e a Libras, falta de recursos físicos (sinal luminoso, projetor de slides, computadores, laboratório de Química) e de intérpretes. A falta de sinais relacionados aos conceitos químicos é outro fator que prejudica o ensino da disciplina. Sousa e Silveira fazem a seguinte abordagem sobre o ensino de Química para surdos:

Os alunos surdos têm dificuldades na aprendizagem em química em função da especificidade da linguagem química e da escassez de termos químicos na língua de sinais. Esse fato, associado ao despreparo dos docentes e ao desconhecimento dos intérpretes português/libras em relação ao saber químico, pode contribuir para a falta de interesse dos alunos surdos pela química escolar (SOUSA; SILVEIRA, 2011, p. 42).

Para estimular os alunos surdos a gostarem de estudar Química, professores e intérpretes precisam trabalhar em conjunto, planejando as aulas e utilizando recursos visuais para minimizar as dificuldades de compreensão dos conceitos trabalhados. Pois, quando se utiliza as estratégias oral e visual (isoladas), a visual é a que possui maior índice de retenção. Logo, percebe-se que professores precisam utilizar, em suas aulas, estratégias de ensino que capturem mais o sentido visual, sobretudo se tiverem alunos surdos (BENITE et al., 2014).

Os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores regentes serão repassados aos alunos surdos em Libras, sua primeira língua (L1), através do intermediador comunicativo, que é o profissional intérprete. A ausência desse profissional em sala de aula torna difícil a aquisição do conhecimento pelo surdo, uma vez que muitos não fazem leitura labial ou não compreendem bem o português escrito. A Química, por possuir muitos conceitos abstratos que não podem ser vistos ou sentidos, tem a sua compreensão dificultada.

Ademais, se o aluno surdo, ao chegar ao Ensino Médio, não estiver preparado para compreender e interpretar os textos dos livros de Química, certamente terá dificuldades de assimilar tais conceitos. Por isso, reverbera a importância de os conteúdos ministrados pelo professor regente chegarem em Libras até esses alunos por meio do intérprete educacional.

De acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no estado do Piauí, havia, aproximadamente, 143.771 pessoas com alguma deficiência auditiva, sendo 4.730 surdos. Deste total, 1.149 residiam na cidade de Teresina. De acordo com o núcleo de estatística da Secretaria de Estado da Educação do Piauí, 37 alunos surdos estavam matriculados no Ensino Médio em escolas regulares do estado. Neste contexto, o presente trabalho teve como objetivo avaliar as dificuldades enfrentadas por intérpretes e alunos surdos no ensino de Química em uma escola regular de Teresina-PI, bem como realizar um levantamento de sinais relacionados a conceitos químicos em dicionários de Libras.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Matias Olímpio, localizada na zona norte de Teresina-PI. Foram empreendidas entrevistas semiestruturadas com seis intérpretes educacionais que atuavam na escola escolhida, a fim de identificar os problemas enfrentados por eles nas interpretações das aulas de Química. Também, foram entrevistados sete alunos surdos que cursavam o Ensino Médio na referida escola. A seleção dos discentes ocorreu de forma aleatória e espontânea, sendo quatro mulheres e três homens, com faixa etária entre 19 e 29 anos. A entrevista teve a finalidade de coletar informações acerca das possíveis dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Química na visão do aluno.

Para tanto, ocorreram pesquisas para identificação de sinais que representavam conceitos químicos em dois dicionários de Libras bastante utilizados pela comunidade surda: o dicionário enciclopédico ilustrado trilingue (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009) e o Dicionário do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para Surdos do Instituto Federal de Santa Catarina (NEPES, 2007). Após identificação, os sinais foram catalogados e incluídos numa apostila a ser disponibilizada aos professores, intérpretes e alunos envolvidos na pesquisa.

Resultados e Discussão

Concepções dos intérpretes educacionais

Os intérpretes educacionais entrevistados nesta pesquisa foram identificados como IE1, IE2, IE3, IE4, IE5 e IE6. Dos seis

IEs, somente 02 intérpretes possuíam ensino superior completo; 03 intérpretes estavam cursando a graduação; e 01 intérprete tinha Ensino Médio completo. Todos tinham curso de formação de intérpretes ofertado pelo CAS-PI (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez do estado do Piauí). Tais intérpretes de Libras tinham contratos temporários.

Na entrevista, quando questionados sobre seu local de atuação, os IE1, IE2, IE3 e IE4 responderam que trabalhavam em sala de aula. O IE5 disse atuar na sala de recurso, e o IE6 afirmou ser intérprete de apoio, que ora atuava em sala de aula, ora em sala de recurso, ora em eventos da escola. O IE1 declarou:

“(...) O trabalho de interpretação na sala de aula da escola pública tem algumas dificuldades de desenvolvimento pleno. Os motivos variam desde a falta de planejamento prévio, desconhecimento da cultura e identidade surda por parte dos professores, à falta de mais intérpretes para dividir o trabalho, pois na escola onde trabalho tem quatro salas, todas possuem surdos, em média de 6 a 11 por sala de aula, tornando-se muito difícil”.

Por não ser uma função pedagógica, e sim técnica, o trabalho de interpretação instantânea exige dos profissionais intérpretes um esforço cognitivo grande e cansativo. É, portanto, um trabalho muito árduo para um único IE interpretar aulas de disciplinas diversas. A prática do intérprete de Libras envolve muitas competências, de forma que interpretar determinadas áreas do conhecimento pode ser mais difícil para o IE, devido tanto à própria complexidade da área, quanto à formação mais distante

do IE em relação ao conteúdo proposto (ALVES; PEIXOTO; LIPPE, 2013).

O IE2 ressaltou:

“(…) quero salientar que é um trabalho um tanto quanto árduo, porque faço o papel de intérprete e também de instrutor ao mesmo tempo. O surdo não possui domínio da língua portuguesa, por isso é inviável desenvolver somente o trabalho de interpretação e ainda existem momentos que até o intérprete não tem domínio de todas as disciplinas. Por exemplo, sou formado em Letras/Português, assim não tenho um bom domínio de Matemática ou Ciências. Para isso, é necessário tempo para o intérprete entender o conteúdo e repassar ao aluno surdo de escola regular”.

Em sua narração, o IE2 relata que, em alguns momentos, precisa sair de sua função de intérprete e assumir a função de instrutor, além disso sente dificuldade em interpretar diferentes áreas do conhecimento, nas quais lhe falta habilidade. Nas narrativas de IE1 e IE2, nota-se que não há uma valorização à profissão do intérprete de Libras/Língua Portuguesa, pois não são oferecidas condições ideais de trabalho a esses profissionais. Quando indagados sobre a quantidade de intérpretes nas escolas ser suficiente, todos responderam que era insatisfatório e que se encontravam sobrecarregados. O IE1 e IE2 afirmaram:

IE1: “(...) não tem como acontecer um acompanhamento cognitivo dos surdos de forma eficaz”.

IE2: “(...) ficamos às vezes sobrecarregados por ter de dominar todos os conteúdos da sala de aula e ainda ter de repassar a todos os surdos o que o professor está solicitando”.

Na verdade, a sobrecarga de trabalho dos intérpretes entrevistados está relacionada à responsabilidade de ensinar os conteúdos trabalhados pelo professor regente. Desta forma, ocorre um desvio de função, e não somente pelo ato da interpretação. Sobre essa questão, Quadros assevera:

[...] Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído [...] (QUADROS, 2007, p. 60).

Para diminuir o desvio de função do IE, os professores regentes deveriam passar por formações, para aprender a lidar com o IE em sala de aula, e o planejamento das aulas deveria ser realizado entre professores regentes e IE. Inquiridos sobre como acontecia o planejamento das aulas, todos os entrevistados afirmaram que nunca planejavam conjuntamente com os professores regentes as aulas a serem interpretadas e que os professores não repassavam para eles os planejamentos. Assim o IE2 respondeu:

“[...] muitos professores odeiam a ideia de planejar e ainda ter de se juntar com um intérprete! É um processo ainda lento na educação brasileira. Mas, com o tempo e com algumas reflexões que estamos adotando na escola, tenho confiança de que o sistema vai mudar”.

E o IE4 disse:

“[...] não é possível planejar as aulas antes de entrar em sala de aula para interpretar. As ideias, dúvidas e sugestões dos intérpretes para facilitar o ensino para os surdos são repassadas de maneira informal nos intervalos de aula ou mesmo nos corredores da escola”.

Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor regente, através do planejamento das aulas, para garantir a qualidade da sua atuação. De posse antecipada do conteúdo que será ensinado aos alunos, os IEs terão um conhecimento mais aprofundado acerca do tema da aula, pesquisando sinais e classificadores, para mais qualidade e fidelidade às suas interpretações. Quanto às aulas de Química, foram indagados se já haviam interpretado aulas dessa disciplina e quais eram as dificuldades enfrentadas por eles. Os IE4, IE5 e IE6 já haviam interpretado aulas de Química e afirmaram que as maiores dificuldades eram a falta de sinais e a incompreensão dos conceitos químicos trabalhados.

O IE6 anunciou:

“Sim. Muito difícil, pois não existem muitos sinais e poucos surdos no ensino médio, também não conhecem esses sinais ou dizem que não existem. No curso de formação de intérprete que fiz, não foram ensinados sinais de contextos escolares nem de conteúdo”.

Observa-se, no relato do IE6, que a falta ou o desconhecimento de sinais para conceitos químicos é um problema nas interpretações das aulas de Química. Em relação à afirmação acima, o IE6 foi questionado por que ressaltou que

existem poucos surdos no Ensino Médio. A resposta dada foi “que pensou, nos poucos sinais existentes na Química, e que, se houvesse mais surdos cursando essa modalidade de ensino, poderia criar tais sinais. Pois, em seu entendimento, essa responsabilidade cabe somente aos surdos” (IE6).

Quanto à relação entre professor regente e intérprete em sala de aula, os IE1 e IE2 relataram que ocorre uma boa relação, que procuram desenvolver seus trabalhos com ética e que não interferem nas aulas ensinadas pelo professor regente. Para os IE3, IE4, IE5 e IE6, acontece uma situação confusa em sala de aula em relação ao papel de cada um, sendo que alguns professores atribuem suas responsabilidades aos intérpretes ou ignoram a presença dos intérpretes em sala de aula.

Em consequência da dificuldade da não sintonia no desenvolvimento de conteúdos entre docente e intérprete, o discente surdo pode receber as informações distorcidas e apreender o conteúdo de forma errônea, sendo muito prejudicado no processo de ensino-aprendizagem (LINDINO et al., 2009). Via de regra, se não houver uma interpretação adequada dos conceitos, os alunos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, podem internalizar conceitos com sentidos completamente diferentes do real, acarretando, portanto, um sério dano à formação desses cidadãos (ALVES; PEIXOTO; LIPPE, 2013).

Os intérpretes entrevistados expressaram que não tinham passado por nenhuma capacitação dentro da escola para se ambientar com o contexto escolar. Os IEs citaram algumas dificuldades sofridas pelos discentes surdos nas escolas da rede regular de ensino e também relataram o que em suas opiniões

deveria ser feito para superá-las. Abaixo estão as concepções dos IEs sobre suas observações dentro de seus campos de atuação:

IE1: “Todas as dificuldades do mundo... O que deveria ser feito é a implantação de uma escola Bilíngue com profissionais usuários da Libras para facilitar o acesso às informações e ao conhecimento já previsto em leis e decretos”.

IE2: “O acúmulo de conteúdos que em nada contribui para sua formação pessoal. Acrescento ainda a didática de muitos professores que desconhecem a Libras e confiam tanto no intérprete que se esquecem de que têm uma pessoa surda em sala. Eles falam rápido, fazem inúmeras questões subjetivas, resumos e querem tudo ao término da aula”.

IE3: “Nas escolas regulares, na maioria das vezes, não ocorre inclusão. Os surdos são apenas inseridos em sala de aula. Como há carência de intérpretes, os surdos ficam sem entender a matéria. Vão para a escola apenas para encontrar os amigos e conversar. O que deveria ser feito, sem dúvida, é a contratação de profissionais capacitados. Sejam eles intérpretes ou professores fluentes em Libras. Se não houver condições para isso, é necessária uma melhor capacitação dos profissionais ou um aumento no número das salas de recurso, de AEE, para amenizar o problema”.

IE6: “A barreira da comunicação. Preparar toda a equipe da escola, comunidade escolar, todos falando a mesma língua, senão não pode se chamar de inclusão apenas a presença do intérprete em cada sala de aula”.

De acordo com as concepções dos IEs citadas acima, todos apontam como dificuldades enfrentadas por alunos surdos a falta de comunicação, a falta de capacitação em Libras dos profissionais da educação, a sobrecarga de trabalho dos IEs. Indagados se a aprendizagem dos alunos surdos é semelhante à dos ouvintes, os intérpretes destacaram o seguinte:

IE1: “É claro! Os surdos têm a mesma capacidade de aprendizado como qualquer pessoa dita normal... O que acontece é que deveria haver várias adaptações curriculares e profissionais capacitados e escolas ideais para se fazer com que esses alunos surdos avançassem nos estudos”.

IE2: “É consideravelmente diferente, logo o surdo não teve o mesmo processo cultural, social, auditivo que os ouvintes possuem desde a sua alfabetização. Por isso, o surdo, com o tempo, vai compreender a história do surdo, mas isso não vai contribuir de maneira significativa em sua vida pessoal ou profissional”.

IE3: “Se houvesse um acompanhamento desde crianças, de aprendizado da Libras e das outras matérias em Libras, seria semelhante à dos ouvintes. Os surdos têm a mesma capacidade mental de aprendizado dos ouvintes. O que dificulta a aprendizagem é a falta de acesso às informações na língua materna deles. Deveriam aprender a Libras desde pequenos, como acontece com o português. Quando entrassem nas escolas, deveriam aprender Libras como a primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2). Isso facilitaria o aprendizado e a inclusão na sociedade. Como isso não acontece na nossa sociedade, devido a tantos fatores, vemos a nítida diferença de aprendizado de um aluno ouvinte e de um aluno surdo”.

IE5: “Não. E isso não se deve à falta da audição, mas à não adequação dos conteúdos a serem discutidos à modalidade visual espacial, que é aquela utilizada pelos surdos. Em termos de comparação, é como se um brasileiro precisasse aprender os conteúdos de todas as disciplinas em inglês sem, no entanto, saber falar, ler ou escrever em inglês. Tal situação é a mesma que acontece com os sujeitos surdos”.

Os IEs reconhecem que a capacidade de aprendizagem dos surdos é igual à dos alunos ouvintes, ou seja, é a forma de comunicação que os diferencia. Por não ser respeitada essa singularidade de comunicação do aluno surdo, ele não consegue se desenvolver. Percebe-se ainda, nas narrativas dos intérpretes, que o modelo adequado de ensino para os surdos seria o modelo da

escola bilíngue. O bilinguismo na educação de surdos pressupõe a Libras como primeira língua do surdo e, com a inclusão escolar no ensino regular, isso implica uma nova estrutura da sala de aula. Assim, faz-se necessária a presença de um intérprete de Libras para que o aluno surdo tenha acesso ao corpo de conhecimentos mediados por ele (OLIVEIRA; BENITE, 2015).

Os surdos precisam ter acesso às informações pela sua língua natural, a Libras, por isso a necessidade de estudá-la dentro do currículo escolar, Zemelantemente aos ouvintes, os quais estudam a Língua Portuguesa e recebem as informações em Português. Com o fim de que as informações cheguem até os alunos surdos com maior clareza, requer-se também maior tempo nas aulas e uma maior carga horária das disciplinas estudadas. Isso porque os surdos precisam visualizar o intérprete, o professor e também as anotações que este faz no quadro. De mais a mais, outros recursos devem ser explorados pelo docente, fomentando uma aula melhor planejada, focando no processo de aprendizagem do aluno surdo, que é visual, sendo, portanto, a metodologia e os recursos visuais mais apropriados não só para os surdos, mas também para os ouvintes, já que, como vimos aqui, pesquisas apontam que aprendemos mais pelo canal visual, não sendo possível “correr” com os conteúdos.

Concepções dos alunos surdos

Os alunos surdos entrevistados foram denominados A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7. A1 e A2 cursavam o 1º ano; A3 e A4, o 2º ano; e A5, A6 e A7 cursavam o 3º ano do Ensino Médio. Inicialmente, os alunos foram questionados se havia intérpretes

educacionais de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula. Os A1 e A2 afirmaram que tinham dois IEs, que permutavam da seguinte forma: segunda e terça, era um IE; quarta, os dois; na quinta e sexta, só o segundo IE. E quando um ou outro faltava, era muito comum ficar sem intérpretes. A4 e A5 revelaram que somente um IE estava em sala de aula, de segunda a quarta-feira. Mas alguns professores sabiam Libras e os ajudavam na quinta e sexta. Ressaltaram, ainda, que, quando esses professores não conseguiam expressar determinada informação, o IE de apoio auxiliava.

Segundo A5, A6 e A7, não tiveram IE no 1º ano, já que, na escola onde estudavam anteriormente, não havia tais profissionais. Esses alunos transferiram-se para a escola pesquisada exatamente porque ficaram sabendo que lá havia IE. Ao cursar 2º ano, os alunos relataram que sentiram muitas dificuldades de adaptações, uma vez que detinham pouco conhecimento de Libras e não compreendiam as sinalizações dos IEs. Explicaram, também, que, com o convívio com outros surdos mais fluentes em Libras e cursos que fizeram no CAS, agora cursando o 3º ano, e com IE em sala, compreendem bem as sinalizações e conseguem se expressar bem em Libras.

Conforme os relatos dos alunos do 3º ano, às vezes ficavam sem IE em sala de aula quando um ou mais IEs faltava ao trabalho. Acrescentaram que a atual escola era melhor que as demais em que já haviam estudado, em razão da presença de outros alunos surdos. Mas reconhecem que o número de IEs é aquém para atender a necessidade da escola. Outro fato investigado foi a existência e utilização da sala de Recursos Multifuncionais, onde funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Todos os discentes entrevistados informaram que frequentavam o AEE no contraturno, onde eram auxiliados nos conteúdos ministrados em sala e no aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa. Indagados se compreendiam bem o português escrito, os alunos surdos responderam ter muita dificuldade de compreender os textos e consideravam a Língua Portuguesa muito difícil. Nesse diapasão, somente com a ajuda do IE da sala de recurso, conseguiam compreender um pouco os conteúdos dos livros e as atividades repassadas pelos professores.

Sobre qual disciplina mais gostavam e o porquê, A3 e A6 afirmaram que gostavam mais de Matemática, pois era mais fácil entender os cálculos. A6 justificou ainda que seu professor de Matemática sabia Libras e o aluno A3 reafirmou que é mais fácil compreender os números e as regras matemáticas. A2 e A4 disseram gostar mais de Português porque consideravam importante conhecer o sentido das palavras e também da gramática, porquanto eram conscientes de que precisavam saber o Português para conseguir emprego e/ou passar no vestibular. Todavia, endossaram que é uma disciplina muito difícil. A1 gostava mais de Artes, pois há muitas imagens, e relatou: “É bom aprender fazer coisas, pintar, desenhar, mais fácil”.

A5 e A7 gostavam da disciplina de Inglês porque tiravam notas boas e era fácil de aprender. Nenhum dos alunos citou a disciplina de Química como preferida, por isso foram questionados: “E as outras disciplinas, por exemplo a Química, vocês gostam? Acham fácil? Difícil?” Todos concordaram que a Química era muito difícil e, como o professor não sabia Libras, só falava. Por outro lado, os IEs achavam difícil traduzir por falta de sinais e utilizavam muita datilologia, assim não entendiam nada.

Diante das repostas, constata-se que as disciplinas de Matemática e Artes são as preferidas pelos alunos, por

apresentarem mais recursos visuais. E o Inglês, com uma estrutura sintática próxima da estrutura sintática da Libras, facilita a leitura e escrita para eles.

Os alunos que responderam que gostavam de estudar a disciplina de Língua Portuguesa deixaram claro que não era bem porque gostavam, mas porque sabiam da importância de aprender essa língua, por estar relacionada a algum trabalho e ao vestibular. Quanto à disciplina de Química, foram questionados: Vocês gostam de estudar Química? Por quê? Os alunos entrevistados responderam:

A1: “Não, porque professor explicava, eu não entendia nada”.

A2: “Não, porque eu não aprendo química, não acostumo”.

A3: “Não, porque ele não sabe libras, só fala, eu não entendo nada”.

A4: “Nunca, não entendo de nada, muito difícil. Eu estudei muito, impossível, ninguém entende!”.

A5: “Não, eu não entendo professora falante, difícil, professora não sabe nada, ruim, o intérprete não consegue passar conteúdo, diz faltar sinais”.

A6: “Sim, professor ajuda, ensina para mim, tem fórmulas, cadeias carbonos e o professor me ajuda, tem muita imagem, dá para perceber”.

A7: “Não, porque era difícil para entender, tem muitas fórmulas que eu não entendo nada. Difícil porque professora explica só duas vezes, não dá para entender nada, só falando”.

De acordo com as respostas dos alunos, pode-se destacar algumas dificuldades enfrentadas por eles no aprendizado de Química:

- Os professores de Química não sabem e não conhecem a cultura e a identidade surda. Assim, não conseguiam

preparar aulas com recursos visuais, o que resultava em aulas extremamente oralistas, excluindo os alunos surdos em suas aulas;

- Falta de formação e ou capacitação mais específica dos IEs, o que acarreta muitos desafios dentro do ambiente educacional, por exemplo não conhecer vocabulários específicos das disciplinas;
- Falta de sinais na Libras para os conceitos químicos estudados.

As dificuldades que os alunos surdos enfrentam para aprender Química estão relacionadas ao contexto no qual estão inseridos. Interpretação gráfica, solubilidade e falta de sinais para termos químicos foram apontados como obstáculos de aprendizagem no concernente à disciplina. Entretanto, questões tão importantes como a variedade linguística não são tratadas como deveriam. Essa lacuna priva os alunos de realmente participarem do processo de ensino-aprendizagem, tornando-os meros expectadores (SCHUINDT; MATOS; SILVA, 2017).

É consenso entre os alunos entrevistados que a não compreensão dos conteúdos de química deve-se principalmente às aulas serem somente oralizadas e sem auxílio de recursos visuais. Acerca do conteúdo nas aulas de Ciências para o aluno surdo, além de referenciais funcionais visuais, as aulas devem ser na língua da comunidade surda (CARDOSO; BENITE, 2012). Outro fator que também afeta essa compreensão é a falta de sinais e o desconhecimento dos sinais existentes pelos IEs. Desta forma, suas interpretações e o aprendizado químico do aluno são prejudicados, visto que a informação não é repassada com

clareza. Nesse sentido, fundamental se faz a catalogação dos sinais já existentes e que podem ser utilizados pelos IEs nas aulas de Química.

Catalogação de conceitos químicos em Libras

Na Libras, não existem bastantes sinais catalogados em dicionários que expliquem os conceitos utilizados na disciplina de Química. Assim, é de fundamental importância a presença do IE em sala de aula, pois, mesmo havendo poucos sinais, o profissional em questão pode utilizar de classificadores e de outras estratégias visuais capazes de ajudar o aluno surdo a atingir a compreensão dos conceitos químicos trabalhados. Via de regra, o IE precisa trabalhar em consonância com o professor de Química, planejando juntos as aulas. Dessa forma, compreenderá os conceitos da área, apropriar-se-á de outros recursos, bem como transmitirá as informações com mais clareza.

Conforme já mencionado nesta pesquisa, a falta de sinais que representem os conceitos químicos e o desconhecimento dos sinais já existentes por intérpretes e professores são as maiores dificuldades identificadas para o aprendizado da Química pelos alunos surdos. Nessa seara, realizou-se o mapeamento no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009) e também no dicionário online do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para Surdos (NEPES, 2007) do Instituto Federal de Santa Catarina, no qual estão sendo publicadas e divulgadas terminologias científicas em Libras. O objetivo desse mapeamento foi catalogar termos químicos contidos nas referidas obras, para serem utilizados pelos

professores de Química, IEs e alunos surdos das escolas regulares de Teresina/PI.

Os termos químicos catalogados em dois dicionários de Libras estão descritos na Tabela 1:

Tabela 1 – Termos químicos catalogados em dicionários de Libras

Termos Químicos Catalogados	Dicionários pesquisados	
	(CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2009)	(NEPES, 2007)
Materiais químicos	aço; açúcar; água; álcool; alumínio; ar; combustível; diamante; metais; argila; borracha (matéria-prima); cristal; detergente; ferro; gás; gasolina; gordura; ímã; lâ de aço; ouro; oxigênio; pilha; plástico; prata; sabão; sal; vidro; vitamina; fósforo; vinagre; vinho; cubo de gelo; gelo	matéria; sais de cálcio e fósforo; sais de cozinha; sais de ferro; sais de flúor; sais de iodo; sais de magnésio; sais de potássio; vitamina A; vitamina B; vitamina C; vitamina D; vitamina E; vitamina K
Processos químicos	condensar; congelar; decompor; derreter (dissolver); aquecer; magnetismo (magneto); misturar; modificar; ebulição; efervescente; evaporar; filtrar; absorver (extrair); aumentar; banhar; lavar (utensílios em geral); aspirar; atear fogo; atração; fogo; volatilizar; gelar; gotejar; injetar	fervura; filtração
Instrumentos laboratoriais	microscópio; termômetro; botijão de gás; laboratório; geladeira; bomba; bomba de ar; óculos	Não encontrado
Outros termos	abstrato; amargo; ângulo; camada (ar); cientista; ciência; conceito; metro; tonelada; azedo; detonar; eletricidade; esmalte; ferrugem; fumaça; inodoro; quilograma; negativo (abaixo de zero); objeto; poluição; química; aspereza; material; esfera; calor; frio; força; fétido; conexão (ligação, junção); cor; aroma; doce; odor; oval; pesado; pó; quente; química; veneno; litro; luz	água contaminada; água poluída; átomo; energia; estado gasoso; estado líquido; estado sólido; fenômeno físico

Fonte: Capovilla; Raphael; Mauricio (2009); Nepes (2007).

Nos dicionários pesquisados, observou-se a carência de sinais que explicassem os conceitos estudados na Química, a saber: matéria (objeto de estudo da química), corpo (porção da matéria), próton, elétron, íons, ácido, base, eletrosfera, tabela periódica e muitos outros. Estudos sobre terminologias químicas em Libras na cidade de Uberlândia (MG) constataram que os intérpretes e alunos surdos criaram alguns sinais importantes para a compreensão do estudo da Química, pois já haviam tido experiências em interpretação em aulas dessa disciplina (SOUSA; SILVEIRA, 2011). Alguns dos sinais são: átomo, ácido, elétron, próton, substância, íon, íon positivo (cátion), íon negativo (ânion), tabela periódica, termômetro ou temperatura, becker.

A pesquisa em torno de sinais de conceitos químicos nos dois dicionários resultou na identificação de 132 sinais que podem ser utilizados nas aulas de Química. Em Teresina, ainda não há um estudo para se discutirem e criarem sinais que representem conceitos científicos em Libras para que sejam utilizados nas aulas das disciplinas curriculares. Assim, foram catalogados os sinais identificados nos dicionários, organizados em uma apostila, a qual foi repassada para os professores de Química, IEs e alunos surdos da escola investigada.

Considerações finais

Constatou-se que, no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos no ensino regular, as principais dificuldades são decorrentes da oralização das aulas, do número insuficiente de intérpretes educacionais, da falta de formação em Libras dos professores regentes, da má formação específica para os IEs, da

carência e do desconhecimento de termos químicos em Libras que expliquem com clareza os conceitos estudados nessa ciência.

De fato, a presença do intérprete favorece a acessibilidade linguística e contribui para a permanência do aluno surdo na escola. Por isso, professores regentes, IEs, associação de surdos, pesquisadores educacionais, especialistas em educação para surdos e governo precisam voltar suas atenções para a problemática da educação de surdos nas escolas regulares.

Nesse sentido, as aulas devem ser planejadas pelos professores de disciplina utilizando-se de recursos visuais. Esses professores, por sua vez, necessitam tomar conhecimento de alguns sinais importantes para o contexto escolar, com o intuito de manter uma boa interação professor-aluno. Já os IEs, ao atuarem na disciplina de Química, precisam conhecer os sinais já existentes e utilizados na área, como também é importante participarem do planejamento das aulas juntamente com o professor regente. Desta forma, farão as melhores escolhas semânticas e lexicais dos termos químicos, garantindo uma melhor fidelidade nas interpretações.

Por fim, e não menos importante, é necessária a formação de grupos de estudos, compostos por profissionais da educação, intérpretes e surdos, para a criação de novos sinais específicos de cada área do conhecimento, sobretudo da Química, e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento de ações de alunos surdos no ensino regular.

Referências

ALVES, F. de S.; PEIXOTO, D. E.; LIPPE, E. M. O. Releitura de conceitos relacionados à astronomia presentes nos dicionários

de Libras: implicações para interpretação/tradução. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 19, n. 4, p. 531-544, 2013.

BENITE, A. [et al.]. Parceria colaborativa na formação de professores de ciências: a educação inclusiva em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba/PR: UFPR, 2008.

BENITE, A. M. [et al.]. O diário virtual coletivo pesquisa no ensino de química. **Quím. nova esc.**, v. 36, n. 1, p. 61-70, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002a.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília-DF: MEC/Semtec, 2002b.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) baseado em Linguística e Neurociências cognitivas. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Inep; CNPq; Capes, 2009.

CARDOSO, F. D. S.; BENITE, A. M. C. Estudos sobre planejamento e design de módulo instrucional para o ensino de ciências para surdos. **Polyphonia/Solta a voz**, v. 22, n. 1, p. 189-209, 29 nov. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br>>

gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 10 set. 2011.

LINDINO, T. C. [et al.]. Química para discentes surdos: uma linguagem peculiar. **Trama**, v. 5, n. 10, p. 145-158, 2009.

NEPES. **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos**. Florianópolis, 2007. Disponível em: <www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/dicionarios_cIncias.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.

OLIVEIRA, W. D. de; BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**. 2. ed. Brasília-DF: MEC, 2007.

SALLES, H. M. M. L. [et al.]. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, 2004.

SCHUINDT, C. C.; MATOS, C. F. de; SILVA, C. S. da. Estudo de caso sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos surdos na disciplina de Química. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 282-303, 19 ago. 2017.

SOUSA, S. F.; SILVEIRA, H. E. Terminologias Químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 1, p. 37-46, 2011.



PARTE II
MÚLTIPLOS OLHARES
ACERCA DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS EM SERGIPE: A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS “QUILOMBOLAS” E A CONSCIÊNCIA POLÍTICA DA LUTA POR RECONHECIMENTO

Elvoclébio de Araújo Lima
Edson Paulo Santos Lima

Introdução

A política do Governo Federal voltada ao reconhecimento dos direitos sociais e políticos das comunidades negras e remanescentes de quilombos tem implicado o atendimento de demandas destas comunidades por direitos de acesso à terra, tendo em vista a continuidade e, conseqüentemente, a ampliação de seu modo de vida e de produção.

Atualmente, no estado de Sergipe, existem 29 comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) que iniciaram, junto ao Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (INCRA), o processo administrativo denominado “RTID” – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação de Território – o qual garantirá a essas comunidades, por meio da regularização fundiária, o acesso à terra, principal requisito de reivindicação. Esta demanda está amparada na Constituição Federal (ADCT, pelo art. 68), na qual garante o acesso aos territórios reivindicados pelas comunidades tradicionais quilombolas. O INCRA e a FCP atuam, nos limites da Constituição, para garantir a concretização do direito à terra às Comunidades Quilombolas. Ainda sobre a base jurídica dos procedimentos, está em vigor o normativo interno do INCRA por meio da Instrução Normativa nº 57/09, a qual define os procedimentos técnicos e científicos que devem ser desenvolvidos no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, destacando cada uma das peças que devem integrar o procedimento administrativo; no tocante ao estudo antropológico, o Art. 10 estabelece os critérios, em consonância com o que é prescrito no Decreto nº 4.887/03, para a realização do estudo, destacando-se os seguintes: o da territorialidade, etnicidade, historicidade, reprodução físico-material e o da sustentabilidade. Por esses critérios se desenvolve o estudo antropológico, amparando-se num conjunto teórico fornecido pelas Ciências Sociais e pela Antropologia, em especial.

Entretanto, a reivindicação pela terra, apesar de ser o principal motivo do movimento quilombola, tem outras frentes de atuação dos movimentos, no sentido de consolidar a luta por qualidade de vida, o desenvolvimento sustentável e a manutenção de seus valores e tradições. Uma dessas frentes se refere à educação.

É importante destacar que, no universo de 29 comunidades quilombolas, apenas uma está situada na zona urbana, a

Comunidade Quilombola Maloca, situada no Bairro Getúlio Vargas, em Aracaju. Essa inserção na malha urbana insere (apesar de não garantir a qualidade de vida, nem dizimar outras carências que afetam a vida dos quilombolas) a comunidade num contexto de suporte social (proximidade com o centro da vida urbana em Sergipe, redução de distâncias no tocante ao acesso direto às instituições públicas). No caso das demais comunidades as suas respectivas localizações estão situadas na zona rural, geralmente em determinados pontos, onde a dificuldade para se chegar acaba impactando diretamente no tipo e na qualidade de assistência que o Estado promove. Para se ter uma ideia, dentre as 29 comunidades quilombolas, 20 contam com unidades de ensino; destas 20, apenas duas contam com unidades de ensino que atendem ao alunado entre o 1º e o 9º ano. Não há, nas comunidades, unidades de ensino que ofertem o ensino médio.

Dentre os objetivos da presente pesquisa, destaca-se: analisar os efeitos da ausência do Estado em matéria educacional e o impacto da falta de adequação dos conteúdos sócio-históricos das comunidades, vistos pelas próprias comunidades como necessários à formação da consciência sociopolítica dos membros quilombolas.

Outro dado importante a ser destacado refere-se à adequação de certos aspectos da formação do educador, em particular dos profissionais da área pedagógica e dos licenciados em História, já que a ausência de linhas de ação e de conteúdos específicos tornam a prática educacional, nessas comunidades, algo obsoleto ou fora das respectivas realidades.

Abordagem metodológica

A realização das atividades, pertinentes ao estudo antropológico, induzem à necessidade de se manterem as condições frequentes e cotidianas, quando possível, de contato com os indivíduos que residem na comunidade. Esse processo de aproximação do pesquisador com a comunidade é o fundamento social e científico capaz de tornar possível a concretização das finalidades de uma pesquisa. Sem a inter-relação e o contato frequente mantido pelo pesquisador com a comunidade, o caminho para se acessar os dados e as informações referentes à história social do grupo étnico seria praticamente inviável. A relação de aproximação implica, como a longa tradição de debates metodológicos promovidos no campo da Antropologia, num processo lento de “familiarização”, caracterizando a transição do pesquisador da condição de “estranho”, de sujeito “alienígena” (em relação ao âmbito de sociabilidade vivida pelos membros da comunidade), do “outro”, para a condição de um sujeito familiarizado, mais próximo, cujo acesso à vida, às formas de representação e ao “lar” das pessoas marca a superação do paradigma do “exótico” (expressão do distanciamento social e simbólico) em direção ao “familiar”, ao identificável (termos que designam a eliminação das distâncias impeditivas do acesso aos elementos fundamentais de definição da identidade do grupo étnico ou social).

A pesquisa abrangeu um período de seis meses de visitas e idas a campo, de modo que foi possível visitar as comunidades quilombolas localizadas nas microrregiões sergipanas, a saber: Vale do Cotinguiba e Sertão. Mais especificamente as comunidades

quilombolas visitadas foram: Serra da Guia (Poço Redondo), Mocambo (Porto da Folha), Lagoa dos Campinhos (Amparo do São Francisco), Canta Galo (Capela) e Terra Dura/Coqueiral (Capela). Nessas comunidades ocorreram visitas às unidades de ensino estaduais e municipais, onde foram entrevistados os professores formados em Pedagogia e que atuavam nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, além dos professores de História. Existem apenas duas comunidades com Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Participaram também da pesquisa as lideranças comunitárias e as coordenações das escolas, além de alunos dos anos acima citados.

É importante lembrar que a pesquisa levou em consideração a dimensão da vivência coletiva, no entanto, que pode ser marcada por diversas formas particulares de experiência, que, se vistas individualmente, da ótica da biografia, das trajetórias familiares ou dos sujeitos, talvez não conduzisse o leitor ou o estudioso desatento à percepção das conexões intrínsecas que permeiam as formas de sociabilidade e de interação elaboradas no cotidiano do grupo social.

Todavia, o nosso interesse consiste em fazer uma apresentação panorâmica, sistemática, articulada e convergente da relação entre a experiência comunitária e as práticas educacionais em curso, entendendo que essa relação é responsável pela formação do amplo campo de vivências sociais e de compartilhamentos de sentidos, fundantes do processo de autoconsciência de grupo e estruturadores da ideia de comunidade e de identidade. Mesmo admitindo que os sujeitos entrevistados reproduzissem em seus discursos uma percepção individual dos fatos envolvendo a história da comunidade, pôde-se perceber que suas vidas e

respectivas trajetórias convergem para formas de cooperação e de solidariedade justificadoras das frequentes e cotidianas formas de socialização.

A aplicação das ferramentas de coleta de dados partiu do entendimento de que seria necessário estabelecer alguns filtros como elementos de orientação da busca por informações significativas que pudessem ser apresentadas, tendo por base o respaldo da própria comunidade, representada por aqueles sujeitos mais significativos e/ou que estabeleceram, com o território e com o grupo, fortes vínculos de associação e de solidariedade.

Desse modo, procedeu-se, por filtragem, a escolha de “candidatos” à condição de agentes diretos da pesquisa. Nesse sentido, os participantes contribuíram de forma significativa como importantes elementos de difusão e transmissão de informações referentes à história social e coletiva da comunidade, partindo, como regra geral, de suas percepções e de seus entendimentos, individualizados.

Quilombo: conceito e contextualização

O segundo eixo teórico-conceitual, propriamente dito, está disponibilizado pela vasta gama de estudos focados nas comunidades remanescentes de quilombos, o que tornou possível, enquanto processo de “intelectualização” do fenômeno ocorrido nas academias e nos círculos de debate científico, a sua “colocação” ou “realocação” na agenda de pesquisa científica, promovida fundamentalmente pela área das Ciências Humanas. Considerando os diversos posicionamentos teóricos existentes nas Ciências Sociais e, mais particularmente, na Antropologia, priorizaram-

se, como foco temático, os estudos de autores e pesquisadores consagrados que enfrentaram o problema teórico-analítico da categoria quilombo e das suas múltiplas manifestações históricas e sociais. Autores como Fredrik Barth, Maurício Arruti, Alfredo Almeida, Ilka Leite e demais autores contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento de abordagens antropológicas orientadas à análise das manifestações sócio-históricas dos grupos étnicos remanescentes de quilombos.

Um dos pontos comuns presentes nas diversas obras temáticas sobre quilombo e comunidades étnico-raciais refere-se ao entendimento sobre a necessidade de considerar o fenômeno sócio-histórico quilombo, sob a perspectiva do que se convencionou “ressemantização” da categoria quilombo. Para Almeida (1996; 2002) e Marques (2009), os debates em torno dos significados do termo quilombo firmaram um espaço intelectual de reflexão sobre os problemas empíricos da pesquisa social e antropológica, envolvendo aquela categoria. Segundo os autores, as representações sociais sobre quilombo e quilombolas – baseadas, em grande medida, em elementos históricos que sofreram um processo de “reificação”, cujo conteúdo explicitamente reflete posicionamentos etnocêntricos e historicamente limitados, fazendo parte do conjunto de discursos de poder vigentes num dado contexto sócio-histórico e econômico, de natureza político-ideológica – são, até hoje, a expressão de interpretações responsáveis por definir o que Almeida (2002) denomina “frigorização” do termo quilombo. Esse tipo de concepção sobre o fenômeno social “quilombo” tende a negar não somente as peculiaridades das manifestações sócio-históricas do grupo étnico, mas também a própria dinamicidade característica dos fenômenos socioculturais.

Em parte, como bem destacou Lima (2008), o posicionamento que se enquadra na perspectiva acima descrita, tende a considerar os fenômenos culturais como eventos perpetuados na história, admitindo, por conseguinte, que qualquer ocorrência posterior à “manifestação original” do evento tem de manter com esse uma fiel condição de identificação, de modo que todos os aspectos distintivos e diferenciais são vistos com reserva e prova factível da “não coincidência” identitária.

Lima (2008) nos faz lembrar que a problemática “quilombola”, no contexto sociopolítico atual, está relacionada ao processo de reconhecimento de demandas sociais, pautadas na ideia de justiça social. As raízes históricas distintivas e caracterizadoras do percurso feito pelos grupos étnicos é o elo responsável por apresentar e reforçar os elementos de justificação das demandas desses grupos, porque a fragilização social, cultural e econômica sofrida por esses grupos foi resultado de forças sociais, políticas, econômicas e ideológicas formadoras de uma ordem político-social específica em tempos anteriores. Atualmente, o reconhecimento social desses grupos étnicos passa diretamente pela promoção de condições de acessibilidade à terra, vista como espaço socialmente elaborado, a partir de elementos de “ocupação tradicional”, representando esse tipo de uso de terra na expressão de uma forma específica de organização da vida comunitária. Lima (2008) denomina de “regime consuetudinário de propriedade da terra”, numa alusão às formas de uso baseadas em relações de parentesco e de solidariedade comumente praticadas por grupos étnicos.

Ilka Boaventura (2010) ao falar dos problemas enfrentados pela atual questão quilombola destaca fundamentalmente dois

aspectos: o primeiro se refere ao papel do antropólogo enquanto perito e pesquisador, agente diretamente responsável pela análise científica dos componentes integrantes da historicidade e etnicidade do grupo, cujo papel, apesar das controvérsias existentes no plano ideológico, político e econômico, representa a difícil articulação entre ciência e empiria (prática social); o segundo ponto se refere à tentativa de desconstrução das abordagens antropológicas, as quais pretendem afirmar a ilegitimidade e a ausência de objetividade dos estudos, defendendo, ao mesmo tempo, a necessidade de se repensar toda a política vigente sobre a demanda social por reconhecimento dos grupos étnicos. Um argumento frequentemente empregado e que reflete diretamente visões etnocêntricas da questão quilombola se baseia no argumento de que os casos objeto de processo administrativo se referem às comunidades rurais sem nenhum nexo com os antigos quilombos. Este tipo de argumento é um exemplo claro de reprodução ideológica da concepção “reificada” e “frigorizada” do fenômeno quilombola.

A antropóloga Ilka Boaventura (2010), ao tratar dos aspectos acima, lembra o fato de que questões políticas e ideológicas dão, muitas vezes, o tom às discussões atuais, impedindo a emergência de um debate autônomo, claro e objetivo sobre: 1) os propósitos das políticas de reconhecimento de direitos das comunidades tradicionais e étnicas; 2) a contribuição advinda da Antropologia, via trabalho pericial e técnico dos antropólogos para o movimento de empoderamento dos grupos étnicos, auxiliando-os na tarefa de clarificar aspectos da prática social desenvolvida por esses grupos, sendo esse um exemplo, até certo ponto, de quão proveitoso pode ser a relação entre pesquisador e objeto de estudo, historicamente

marcada por conflitos e omissões; e 3) a prática do antropólogo definida e localizada no plano da ética científica, dos compromissos diretamente vinculados aos postulados da teoria antropológica, condicionando, portanto, um fazer científico resguardador da objetividade postulada pela ciência. Sobre este último aspecto – a objetividade e o compromisso ético da ciência – encontra-se um dos grandes desafios da prática antropológica no contexto atual da política pública de reconhecimento das comunidades étnicas, qual seja: manter de maneira legítima e pública a transparência de suas práticas assentadas tão somente no compromisso ético e científico.

A partir de questões atuais, advindas mais frequentemente de alguns segmentos da sociedade civil, é possível vislumbrar o entendimento de que o “fazer antropológico” é passível de muitos assédios e de possíveis influências originadas no campo político e ideológico, tanto por parte de instituições, como de grupos e atores sociais. Porém, o agravante de tudo é que tais posicionamentos tendem a criar uma representação extremamente negativista sobre o papel do antropólogo e da Antropologia, vistos como ferramentas inescrupulosas a serviço das comunidades e da política governamental. Em meio a posicionamentos mais de cunho ideológico de que propriamente científico, Ilka Boaventura (2010), com outros teóricos, reforça a necessidade de se refletir sobre a prática institucional e científica, não somente focada na Antropologia e em sua função, como englobando também em outros elementos e instituições integrantes do processo, envolvendo as comunidades étnicas.

Deixando de parte as controvérsias sobre conceito e aplicação da categoria quilombo, citamos, oportunamente, a observação de

Almeida (2002), sobre remanescente de quilombo, que demonstra alguns critérios considerados na análise desse fenômeno social:

(1) identidade e território indissociáveis; (2) processos sociais e políticos específicos que permitiram aos grupos uma autonomia; e (3) territorialidade específica, cortada pelo vetor étnico no qual grupos sociais específicos buscam ser reconhecidos. Portanto, corresponde a uma afirmação a um só tempo étnica e política (MARQUES; GOMES, 2013, p. 142).

Os critérios acima explicitam as dimensões estruturais da identidade e das formas de organização social, promovidas pelas comunidades étnicas, com destaque para o entrecruzamento dos campos da etnicidade, política e territorialidade, as quais formam a própria condição comunitária quilombola. Nesses termos, como bem demonstrado pelo autor, há uma relação intrínseca entre a identidade social e étnica e o território no qual o grupo se encontra e dispõe suas ações e práticas específicas.

No trecho final da citação, lê-se a indicação das inter-relações entre etnicidade e política como implicadora do processo de reconhecimento dos direitos territoriais quilombolas, assumidas simultaneamente a partir de suas dimensões socioculturais e políticas. Esta última faz referência ao complexo processo histórico-político no qual está inserido o atual debate referente à dinâmica de afirmação social, posta em termos de processos reivindicatórios consolidados sobre a ideia de identidade coletiva e etnicamente constituída.

Carlos Eduardo Marques e Lílian Gomes (2013) reforçam a ideia de que o enfrentamento teórico dos temas identidade e territorialidade quilombola não leva em conta os limites

impostos pelo senso comum, embora este constitua um campo de representação social muito difundido na sociedade, servindo como parâmetro perceptivo para avaliação do que é ou não considerado quilombola, cujo aspecto de “pseudocientificidade” fora destacado acima, presente em diversas tentativas de desconstrução da teoria e das práticas de pesquisa antropológica. Por isso, não sendo possível partir de um modelo pronto com a tarefa de simplesmente enquadrar a comunidade aos moldes pré-definidos.

Antes de tudo, a emergência da política quilombola e do movimento negro (que se empenha em dar ampla publicidade às suas finalidades sociais, políticas e culturais) vem acompanhada por uma série de mobilizações e articulações político-sociais, servindo como mecanismos de ampliação dos processos de conscientização interna, favoráveis ao redirecionamento de práticas e discursividade, reforçadoras da identidade étnica. Destacam os autores supramencionados, que tais comunidades foram e são comumente incentivadas e assistidas por entidades não governamentais que atuam como importantes peças na retomada de elementos de conscientização simbólica (ênfatizando-se aspectos identitários), histórica, social e política.

Os grupos quilombolas não precisam apresentar (e muitas vezes não apresentam) nenhuma relação com o que a historiografia convencional trata como quilombos. Os remanescentes de quilombos são grupos sociais que se mobilizam ou são mobilizados por organizações sociais, políticas, religiosas, sindicais etc. em torno do autorreconhecimento como um grupo específico e, conseqüentemente, busca-se a manutenção ou a reconquista da posse definitiva de sua territorialidade (MARQUES; GOMES, 2013, p. 142).

O que se apresenta, a partir da leitura do trecho acima, sintetiza as linhas gerais de apresentação e desenvolvimento da luta por reconhecimento dos direitos à territorialidade quilombola, tratada sob um prisma teórico reconhecedor das suas peculiaridades. Uma delas é a de que a abordagem histórica pode não associar-se à “historiografia convencional”, visto tratar-se de fenômeno sociocultural, cuja manifestação histórica poderá assumir múltiplas facetas, obedecendo à lógica de sua formação histórico-social concreta. Por fim, o nível de mobilização e articulação social e política com outros movimentos não constitui uma tentativa de “forjar” uma identidade quilombola, mas é a expressão da reflexividade tipicamente experienciada por grupos étnicos orientados pela busca e promoção das condições de autorreconhecimento.

Sendo assim, entendemos as comunidades remanescentes de quilombo como grupos sociais específicos, detentores de saberes socioculturais representativos e configuradores de sua identidade étnica, porém, tais grupos, para enfrentarem as questões pertinentes a sua sobrevivência e organização, geraram relações sociais com outros grupos na tentativa de ampliarem ainda mais as suas possibilidades de resistência e de reafirmação de sua condição sociocultural. Essa reivindicação fundada na ideia de autorreconhecimento implica o retorno ou a configuração das condições sociais, econômicas e culturais de reprodução de suas existências, sendo esses elementos constitutivos de suas formas específicas de ocupação das terras.

Consciência política e Educação: dois caminhos, um mesmo fim

As lideranças comunitárias quilombolas são unânimes em afirmar que a educação, pensada em sentido amplo, é a base de formação das consciências políticas e da visão sobre a realidade de modo geral. Essa visão, inclusive, fez com que as comunidades organizadas, por meio do Diretório Estadual de Comunidades Quilombolas, requisitassem, junto ao Governo de Estado de Sergipe, o atendimento pontual às demandas por educação e às demais carências que têm afetado a qualidade de vida da população quilombola.

O retorno dessa reivindicação veio em 2012, sob a forma do Programa de Desenvolvimento das Comunidades Quilombolas, organizado pela Secretaria de Desenvolvimento Urbano de Sergipe (SEDURB) que, juntamente com o INCRA e demais secretarias de Estado como, por exemplo, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Integração e Assistência Social (SEIDES), iniciaram as visitas às comunidades com o propósito de analisar o conjunto das carências em cada comunidade quilombola, para, posteriormente, pensar numa série de intervenções, congregando diferentes secretarias do Estado, visando ao desenvolvimento e à melhoria de vida dos quilombolas.

Uma das linhas de ação envolveu diretamente a Secretaria de Educação que visualizou nas demandas quilombolas a ausência de conteúdos escolares específicos sobre a história do negro e das comunidades quilombolas e sobre os temas relacionados diretamente à trajetória particular da comunidade, vivenciada do ponto de vista local. Outro ponto em destaque referiu-se à

formação do professor que atuaria nas comunidades quilombolas. No caso das escolas inseridas nas comunidades quilombolas, as coordenações entrevistadas afirmaram que não há nenhum critério que imponha um perfil de educador alinhado com a identidade e a trajetória histórico-cultural das comunidades quilombolas, porque as prefeituras e o próprio Estado não despertaram para a dimensão identitária quilombola. Neste caso, é comum a comunidade ser representada como um povoado qualquer. A perda da percepção da dimensão quilombola, enquanto elemento que qualifica a comunidade do ponto de vista de seus processos formativos, pelos poderes públicos locais, constitui um prejuízo para as comunidades que se veem reféns das ações programáticas das administrações. O esforço conjunto da Política de Promoção da Igualdade Racial é o de, justamente, colocar nas agendas administrativas, de forma urgente, a necessidade de atendimento às demandas sociais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas.

Diante das fragilidades, vivenciadas pelas ausências de estruturas de oportunidades, as comunidades quilombolas estão despertando, cada vez mais, para a mobilização política. Elas entendem, de maneira sólida, que é por meio da formação política, na qual passa necessariamente pela Educação, que se encontra o caminho para conduzir as comunidades a um lugar de superação das carências.

Daí a necessidade de entendermos o papel da Educação promovida nas escolas e nos demais espaços de formação social, a fim de se redefinirem as práticas, diluindo-as nos campos de luta e do reconhecimento pretendido pelas comunidades. Por isso, não pode haver divergência, entre a visão das lideranças, o papel político que a comunidade exerce na sociedade, em seu diálogo

direto com o Estado, e os processos educativos que ocorrem no contexto das próprias comunidades quilombolas.

Formação de professores no contexto sócio-histórico das comunidades quilombolas

A Educação Escolar, no seio das comunidades quilombolas, constitui, ainda, um grande desafio para o recente processo de luta por reconhecimento do grupo étnico quilombola. A natureza desse desafio consiste no fato de que o processo de reconhecimento das comunidades foi contemplado na agenda do Governo Federal a partir de 2003, quando, por ocasião do Decreto 4.887 de 2003, foi determinado, no interior da administração pública federal, o desenvolvimento de ações que tivessem o propósito de legitimar e concretizar o acesso dos quilombolas ao território, além do atendimento de outras demandas organizadas pela administração pública federal. Este atendimento às demandas quilombolas corresponderia à tentativa de se reconstruir uma série de ações que pudessem conferir dignidade a um grupo, cuja origem étnica está diretamente relacionada a uma estrutura de exploração e agressão de toda ordem.

Entretanto, o desafio atual, do ponto de vista da administração pública nas diversas esferas, refere-se à elaboração de formas de ação capazes de articular as diversas carências e desenvolver programas capazes de promover as melhorias necessárias às realidades vividas pelas comunidades. Considerando a área da Educação, esse desafio é ainda mais agravado, já que a gestão passa pelo Estado e pelos respectivos municípios. As divergências ideológico-partidárias, orçamento limitado e ausência de

prioridades, na agenda política dos governos, que contemplem as particularidades das comunidades quilombolas são os fatores mais comuns apontados como responsáveis por justificar a manutenção das carências sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Nas entrevistas e pesquisas realizadas, a partir de questionários, são flagrantes alguns dados que se referem ao desencontro de “visões”. Agentes diretamente envolvidos numa mesma realidade, especificamente os professores e as lideranças das comunidades quilombolas, pensam a partir de pontos de vista muito diferentes e até mesmo divergentes. No caso dos professores que atuam nas escolas estaduais ou municipais há o entendimento de que a Educação Escolar não tem necessidade de contemplar conteúdos formativos relacionados à trajetória histórico-social da comunidade (da ótica local ou nacional). Apesar de reconhecerem a importância desses saberes locais para a compreensão da “luta por reconhecimento das comunidades”, a quase totalidade dos entrevistados (90%), o que correspondeu a 18 dos entrevistados, dentre eles coordenadores e professores, sugerem que não há nenhum acréscimo à formação das competências escolares.

Esse tipo de interpretação é baseado numa leitura equivocada sobre a relação entre Educação e Política. Enquanto a primeira tem sua função social definida em termos da busca pela consolidação das competências (dentro de especificidades determinadas pelos requisitos socioeconômicos que orientam os processos formativos para o atendimento de demandas apresentadas pelo sistema societário), a Política é percebida – pelos profissionais da educação entrevistados e que atuam nas comunidades quilombolas – como não tendo raízes na vida comunitária, estando em outros cenários, mais especificamente, no cenário político-partidário. Essa

percepção, na verdade, ilustra uma típica representação superficial e contraditória em relação à Política e a sua importância na vida dos sujeitos.

Outro fator pode se apresentar como elemento agravante na postura e na forma de “verem as coisas”, refere-se à ausência de elementos de informação capazes de subsidiar a compreensão dos processos de luta e de reconhecimento vividos pelas comunidades quilombolas. Neste caso, a presença física da escola, no interior da comunidade, e a prestação dos serviços educacionais não garantem, por si só, o correto alinhamento entre prática educativa e comunidade.

Quando os professores foram indagados sobre os problemas vividos cotidianamente por eles, no que se refere ao tratamento do conteúdo e sobre a possibilidade de implementar o currículo por meio da incorporação, aos conteúdos escolares, de temas relacionados à comunidade quilombola, os entrevistados afirmaram que:

(1) As dificuldades vividas por eles, nas escolas inseridas nas comunidades quilombolas, são idênticas a outras realidades de escolas da rede pública de ensino, outros responderam que mesmo em escolas particulares alguns problemas existiam (problemas materiais, logísticos e de relações humanas);

(2) Sobre a incorporação de saberes locais (aspectos do conhecimento local, constituidores da própria noção de historicidade, presente na relação entre comunidade e territorialidade, entendida como espaço de vivência e de reprodução sociocultural, à prática de ensino), os professores são unânimes em afirmar que a incorporação de conteúdos “estranhos” ao programa das disciplinas não é “natural”. Ou

seja, mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) estabeleçam a noção de diversidade e de multiculturalismo, não há dispositivos institucionais objetivos que garantam o equilíbrio entre o conhecimento curricular e outras formas dele, porque este último acaba sendo, comumente, apresentado como apêndice do primeiro.

Ainda outro dado merece destaque: os professores entrevistados foram taxativos no que se refere ao engajamento político e social das lideranças no processo de formação dos educandos quilombolas, o que significa dizer que quanto mais efetiva for a presença das lideranças nos processos formativos (na escola e fora dela, considerando a comunidade como parâmetro), maior a garantia de que saberes escolares e tradicionais (locais) caminharão lado a lado para auxiliar na formação de uma prática social consubstanciada na vivência prática dos sujeitos.

Considerando, especificamente, a formação dos professores, alguns dados objetivos auxiliam a compreensão sobre a postura dos educadores em relação ao seu papel. A pesquisa selecionou professores de História e Pedagogos. Uma vez que, apenas duas comunidades ofertam Ensino Fundamental (abrangendo até o 9º ano), a população de entrevistados que lecionam a disciplina História foi de apenas três professores, enquanto os demais 17 entrevistados são da área de Pedagogia e lecionam até o 5º ano do Ensino Fundamental. Particularmente sobre aos professores de História, cujos cursos foram feitos em uma mesma Instituição de Ensino Superior do estado de Sergipe, eles afirmaram que não tiveram contato significativo com estudos relacionados à História da África ou à História dos Povos Afrodescendentes. Todavia reconheceram que os temas relacionados estavam inclusos em

algumas disciplinas, compondo o conteúdo programático do curso, sem qualquer tipo de ênfase. Ficou evidente que, na própria formação acadêmica, não houve tratamento substancial de temas que pudessem auxiliá-los na compreensão da temática quilombola ou “afro-brasileira”. Indagados sobre a identificação com tais temas, os entrevistados afirmaram que consideram a temática interessante e de utilização urgente, mas não têm identificação com esses conteúdos. Segundo o que foi relatado no item anterior, as Secretarias Municipais e Estadual de Educação não determinam critérios que adequem o perfil do educador às realidades das comunidades quilombolas, contribuindo, assim, para reforçar a distância entre formação curricular e saberes locais.

Entretanto, existem exceções no tocante ao perfil do educador e sua proximidade com os conteúdos relacionados à História do negro no Brasil e às comunidades quilombolas. É o caso das Comunidades Quilombolas Lagoa dos Campinhos (Amparo do São Francisco) e Mocambo (Porto da Folha). As duas estão, atualmente, no usufruto de seus respectivos territórios, desenvolvendo sobre eles a gestão soberana que lhes conferem a Constituição Federal e os normativos do INCRA e da FCP. Nesse sentido, é possível verificar o diálogo e a aproximação entre a vida escolar e a gestão da comunidade, ou seja, as preocupações com o conhecimento da “própria História” e de outros elementos relacionados à trajetória sócio-histórica do grupo é tema recorrente na sala de aula, demonstrando o engajamento entre conhecimento escolar e a dimensão política e histórica da comunidade.

Um fator que possibilitou essa aproximação entre Escola e Comunidade foi o diálogo das lideranças quilombolas com os órgãos públicos (Estado, Prefeitura e Governo Federal). Assim

sendo, a escola acolhe as demandas da comunidade, mantendo com esta um diálogo aberto e comprometido com a preservação da memória e dos valores que formaram a comunidade e o perfil dos profissionais fica, necessariamente, adequado às demandas e aos anseios do grupo étnico.

Mesmo que o quadro geral das comunidades quilombolas pesquisadas não seja favorável à formação de um diálogo aberto entre escola e comunidade, o qual reflita o grau de maturidade da visão administrativa dos governos nessa questão, pôde-se verificar o crescente amadurecimento da mentalidade do gestor público e da escola no sentido de entender a necessidade de nova configuração em suas relações com a comunidade. Da parte das lideranças e dos membros quilombolas, a luta por reconhecimento deve envolver outras frentes, sendo a qualidade da educação uma das preocupações mais constantes das comunidades, preocupadas com o seu futuro e a perpetuação de valores ao longo da história.

Considerações Finais

O atual esforço das Comunidades Tradicionais Quilombolas em alcançarem uma condição de reconhecimento da sociedade civil e do Estado abrange diversos aspectos da vida social, passando desde a esfera cultural até a de reprodução socioeconômica. É fato que esse conjunto de esforços realizado pelas comunidades e por suas entidades de representação tem sido marcado pela busca da consolidação de uma prática de luta social baseada na consciência política. Porém, é preciso entender que a condição de fragilidade social experienciada pelas comunidades acaba impactando diretamente as condições objetivas e subjetivas de formação

da consciência política. Diante desse contexto de fragilização das comunidades quilombolas, a Educação, especialmente a Educação Escolar, é concebida como a via direta para a formação da consciência crítica, tão necessária e almejada pelo grupo étnico.

A importância da Educação, porém, não reside somente na “politização” dos seus membros, mas também se baseia, justamente, na articulação entre prática escolar e valores socioculturais constitutivos da história da comunidade. A convergência desses campos é fundamental para o êxito dos processos de consolidação da identidade quilombola (do ponto de vista de sua autoconsciência), além de contribuir para a inserção dos seus membros nos contextos concorrenciais e competitivos organizados pela sociedade de mercado.

A pesquisa demonstrou a necessidade de ajustamento da escola ao contexto em que está inserida. Para isso o educador e os demais agentes envolvidos no processo de escolarização devem estar atentos aos propósitos sociais da formação escolar para que todos os agentes trabalhem em favor da construção de um projeto social e político responsável por favorecer a busca por reconhecimento das comunidades quilombolas no estado de Sergipe.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: PVN (Org.). **Frechal**: Terra de Preto – quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: Sociedade Maranhense de Direitos Humanos & Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1996. p. 11-19.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliana C. (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 83-108.

BRASIL. **Decreto n. 4.887**, de agosto de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2003.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. **Para Além da “Cultura”**: espaço, identidade e política da diferença. São Paulo: Editora Provença, 2007.

INSTRUÇÃO NORMATIVA N. 57, de maio de 2009.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos: questões conceituais e normativas. **Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural**, n. 1, p. 01-05, 2003.

LIMA, Déborah de Magalhães. Firmados na terra: a produção do significado de território em dois quilombos de Minas Gerais. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPOCS, 2008. Disponível em <http://200.152.208.135/anpocs/trab/adm/impresao_gt.php?id_grupo=36&publico=S>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MARQUES, Carlos Eduardo. De quilombos a quilombolas: notas sobre um processo histórico-etnográfico. **Revista de Antropologia**, v. 52, n. 1, p. 340-374, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-77012009000100009>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lílian. A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos

Limites e potencialidades. **RBCS**, v. 28, n. 81, p. 137-153, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v28n81/09.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS ABORDAGENS AGROECOLÓGICAS

Antônio Valmor de Campos

Carmen Rejane Flores Wizniewsky

Jane Acordi de Campos

Introdução

A agroecologia tem se apresentado como tema desafiante nas discussões que envolvem a cidadania, principalmente nas questões relacionadas ao equilíbrio ambiental e à qualidade de vida. O conhecimento e o domínio dos conceitos básicos da agroecologia e dos seus efeitos nos aspectos ambientais, sociais e na saúde representam a possibilidade de mais pessoas estarem envolvidas e comprometidas com a mudança de comportamento de produtores e consumidores sobre os alimentos. A mais profícua possibilidade de uma ascensão dessa proposta está na educação, pois é através dela que as propostas transformadoras podem encontrar maior respaldo.

Na esfera educacional, a área de maior proximidade com a agroecologia é a do ensino de ciências, pelo qual seria perfeitamente possível implementar uma proposta capaz de resultar em uma reconfiguração do plano educacional e da tomada de uma nova postura cultural sobre o tema. Para tanto, é necessário que os professores da área estejam preparados e comprometidos com a proposta e isso carece de uma formação adequada dos profissionais para que adquiram as condições necessárias para optarem por essa proposta, talvez seja a partir desse comprometimento que possam ocorrer mudanças na política educacional brasileira, atribuindo a ela postura de comprometimento com uma formação para a cidadania.

Este ensaio pretende estabelecer uma discussão acerca da necessidade de aprendizados constantes sobre a agroecologia, partindo de referenciais históricos e teóricos que possam permitir uma compreensão dos embates estabelecidos no território¹ da agricultura brasileira. Desse modo, está em questão uma visão interdisciplinar, indispensável para a compreensão pretendida.

A discussão aqui empreendida carece, inicialmente, de uma compreensão dos tempos históricos sobre os quais a agricultura estabelece seus lastros, seja antes do agronegócio, seja no atual momento, seja nas perspectivas futuras. Com essas considerações, é provável que o debate seja mais profícuo, sobretudo porque o desafio posto é a tentativa de demonstrar a possibilidade de contribuição do ensino de ciências ao processo de resgate e reflexão sobre a agroecologia.

¹ Baseada na ideia de Raffestin (1993), a vida é tecida por relações, e daí a territorialidade poder ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo.

Na intenção de tornar possíveis essas pretensões, o texto será dividido em dois momentos, em que serão abordados os temas relacionados à agroecologia, à discussão do modelo agrícola hegemônico no país e das suas possíveis contradições com a proposta do desenvolvimento sustentável.

A primeira parte aborda uma breve visão dos momentos históricos da agricultura brasileira, na expectativa de demonstrar o quanto é preciso estabelecer reflexões mais amplas, evitando possíveis distorções na compreensão do processo em curso. Também se dará ênfase a uma compreensão da agroecologia, permitindo que se estabeleçam possíveis comparativos entre as condições da produção agrícola e as questões ambientais, sociais relacionadas.

O segundo momento abordará a política de formação de professores no Brasil, com ênfase nos professores de ciências, na perspectiva de uma preparação para o exercício da cidadania e do comprometimento com a educação transformadora, especialmente na discussão da produção e da qualidade dos alimentos produzidos e consumidos, através da proposta agroecológica. Isso na intenção de demonstrar a construção histórica da formação de docentes, servindo de parâmetro para a compreensão do atual momento político e social do país. Com esses elementos, a expectativa é que seja possível estabelecer vínculos entre a política educacional para o ensino de ciências e a agroecologia, como uma possibilidade transformadora capaz de dar visibilidade à produção agroecológica.

Breves tecituras sobre a Agroecologia

A discussão da agroecologia perpassa elementos científicos, tecnológicos e culturais, tendo em vista a necessidade de compreensão dos momentos históricos da produção agrícola, haja vista que não é possível considerar apenas o atual momento, no qual o padrão hegemônico é o do agronegócio, decorrente da revolução verde, que emergiu com mais força a partir da Segunda Guerra Mundial, no século XX. Então, para que qualquer debate seja coerente, é preciso compreender esse contexto histórico, partindo da compreensão do atual modelo de agricultura, pois o que existia era essencialmente a produção agroecológica.

Assim, está se tratando de um paradigma, que, apesar de antigo, pode-se classificar – no momento – como emergente. Em virtude disso, a discussão da concepção e do conceito da agroecologia merece constantes retomadas e análises acerca de sua aplicabilidade, viabilidade e relações que estabelece com o ambiente, com os produtores que a utilizam como modo de produção e com os consumidores. Dito de outro modo, carece de estudos, pesquisas e aprendizados, na expectativa de situar os produtores e consumidores sobre o rápido processo de transformação ocorrido.

Para tratar da agroecologia, é preciso compreender os motivos que a tornam uma proposta de agricultura alternativa. Talvez decorra da percepção dos problemas ambientais, provocados sobretudo pela agricultura industrial, que não considera os aspectos do equilíbrio ambiental e de preservação, já que sua estrutura está baseada em tecnologias fora do controle dos produtores. Na verdade, sequer conhecem as proporções que essa prática agrícola pode tomar. Mesmo ainda escassas, bibliografias já indicam essa

preocupação: “Pode-se afirmar que, do ponto de vista tecnológico, a agricultura industrial representa um modelo que se baseia em três pilares fundamentais: Agroquímica; Motomecanização; Manipulação genética” (JESUS, 2005, p. 24).

Esse pacote tecnológico, apesar de recente, reveste-se de intensa preocupação por parte de ambientalista, devido ao avanço desenfreado da fronteira agrícola – desterritorializando o produtor tradicional – aos riscos ambientais diretos decorrentes da utilização em larga escala de agroquímicos ou ainda às incertezas decorrentes da transgenia, utilizada sem as devidas precauções, com ausência de estudos referentes aos possíveis impactos de médio e longo prazo na sua adoção.

As alegações que justificam a adoção do pacote tecnológico do agronegócio são de que o aumento da produtividade tem uma preocupação social, visto que, com a maior disponibilidade de alimentos, os preços ao consumidor seriam menores. Porém, o que está imputado realmente nesse modelo de produção é a busca desenfreada pelo lucro, mesmo que para isso seja preciso sacrificar as questões ambientais e, algumas vezes, colocar em risco os próprios trabalhadores da agricultura:

Os agroecossistemas modernos ou tecnificados caracterizam-se por um alto grau de artificialização das condições ambientais, sendo altamente dependentes de insumos produzidos industrialmente e adquiridos no mercado. Esses insumos são baseados em recursos não renováveis e importados de outras regiões, implicando em gasto de energia com transporte (FEIDEN, 2005, p. 63).

No entanto, essa percepção não tem sido suficiente para uma tomada de posição capaz de colocar limites na prática agrícola

agressiva, uma vez que os interesses do capital são maiores e detentores de maior poder que os da preservação ambiental, da preocupação com a qualidade de vida e da saúde do consumidor, por exemplo. Nesse sentido, é importante a consideração: “Do ponto de vista científico, a Ciência Agrícola baseia-se nas idéias do positivismo-reducionista, um modelo muito adequado aos interesses econômicos que dominam os sistemas de produção e os mercados agrícolas mundiais” (JESUS, 2005, p. 26). Dessa maneira, uma projeção agroecológica satisfatória, no sentido de apresentar-se como alternativa, carece de aprofundamentos nas discussões sobre os quesitos relacionados ao custo benefício – econômico, ambiental e social – de sua adoção como modelo para a agricultura brasileira. As dificuldades persistem, a despeito de posições contundentes contra o modelo hegemônico:

Com a aplicação desses mecanismos, os agricultores são obrigados, a cada ano, a comprar novas sementes das empresas detentoras da tecnologia e das patentes. Além de ser uma forma de exploração econômica, provoca também uma ruptura na prática cultural e cotidiana dos camponeses², ameaçando, inclusive, sua própria identidade, como camponês e grupo social organizado (CAMPOS, 2006, p. 18).

Evidentemente que, quando há pressão, sempre há reação, é o que ocorre na agricultura, com o modelo atualmente em curso no país. A reação é percebida a partir da aproximação entre a prática agrícola preservacionista e diversas organizações sociais, por

² Ao usar o termo Camponês, quero apresentar o “agricultor” com características específicas, que cultiva a terra com respeito a sua qualidade, preocupa-se com a preservação ambiental e produz alimentos para subsistência, vendendo o excedente, no entanto preservando as mesmas condições de qualidade para produtor e consumidor.

exemplo, os agricultores familiares camponeses, as comunidades tradicionais, os assentados da reforma agrária, os quais se articulam com instituições de pesquisa identificadas com a causa, conforme afirma o autor: “A agroecologia é um paradigma emergente que está sendo construído numa parceria de instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento rural de um lado, e as comunidades agrícolas e suas representações de outro” (JESUS, 2005, p. 43). Sobre essa necessária relação da qualidade da produção agrícola com as preocupações e as exigências dos consumidores, já existem análises nesse sentido:

A Agricultura Orgânica vem se tornando uma opção cada vez mais importante, atendendo uma clara e crescente demanda dos consumidores, tanto em nível nacional quanto internacional, cujas exigências em relação à qualidade e segurança dos alimentos criam nichos de mercado que não podem mais ser ignorados, especialmente pelos produtores familiares que necessitam ampliar sua renda (KHATOUNIAN, 2001, p. 11).

Ao tratar da questão agroecológica, é importante compreender que existem variantes, que não necessariamente se caracterizam como plantio agroecológico, mas colaboram para a afirmação dessa nova concepção de produção agrícola, na qual há uma relação de respeito para com a natureza, com o solo e com o produto obtido, garantindo a qualidade do alimento que chega ao consumidor, como é o caso da produção orgânica.

Essa compreensão da necessidade de uma visão ampliada é indispensável à agroecologia, que depende de uma ação coletiva, na qual estejam empenhados os pesquisadores, para oferecer o suporte técnico; e os produtores, que se empenham em cumprir

os requisitos da agroecologia, desde a “limpeza” do solo, através da transição para a agroecologia e a manutenção dos padrões inerentes ao processo. Isso tudo, no entanto, carece da co-participação dos consumidores, os quais precisam se identificar e optar pelos produtos agroecológicos, exigindo as condições necessárias para garantir a qualidade agroecológica:

Assim, está sendo construído um novo paradigma, o agroecológico, de forma participativa, com contribuições da comunidade acadêmica, de cientistas das instituições de pesquisas públicas e privadas, das ações das ONGs, dos conhecimentos dos produtores e dos movimentos de mobilização popular (JESUS, 2005, p. 44).

Para os que imaginam ser isso apenas uma utopia, cumpre destacar que inúmeras experiências agroecológicas estão em curso no país, algumas mais comprometidas diretamente com a epistemologia agroecológica, outras se aproximam por motivos diversos, que vão desde a consciência com preservação ambiental até a preocupação com a saúde de quem trabalha na lavoura e dos consumidores. Poderia se falar em uma retomada cultural ou, considerando o momento da agricultura, no início de uma ruptura, como diz Chassot, no prefácio do livro *Milho Crioulo: sementes de vida*:

Pois em Guaraciaba e Anchieta vira ainda mais: aqueles homens e aquelas mulheres que resistem ao ato predador das apátridas empresas de sementes, não estão apenas defendendo a biodiversidade de espécies que há milênios são propriedades da humanidade, mas estão lutando pela não ruptura cultural. Esta conseqüência danosa determinada pelo oligopólio sementeiro tem custo ambiental difícil de mensurar (CAMPOS, 2006, p. 5).

Nessa direção, observando situações distintas identifica-se uma sintonia nas intenções e nos caminhos trilhados por aqueles que, direta ou indiretamente buscam a construção de alternativas, sejam indígenas, quilombolas, assentados ou agricultores camponeses, como é o caso dos agricultores que cultivam milho crioulo:

Tais exemplos revelam que houve formas de grupos humanos se relacionarem menos predatoriamente com seu ambiente, e que tais formas de relacionamento podem ser reaproveitadas e aprimoradas. O desafio da atualidade consiste em recuperar padrões ecologicamente superiores a aprimorá-los à luz do conhecimento hoje disponível (KHATOUNIAN, 2001, p. 19).

No entanto, não é possível desconsiderar o quanto há disputas nesse campo. Também, existem sinais de que os meios acadêmicos começam a demonstrar maior interesse pela questão: “Parece-nos que não há dúvidas, no meio acadêmico, sobre a importância da renovação de ciências como a geografia, a sociologia e a economia, na efetivação de novos arranjos para a própria ciência e, ao mesmo tempo, para a compreensão da relação sociedade-natureza” (ALVES; CARRIJO; CANDIOTTO, 2008, p. 15).

Vale enfatizar o quanto é significativo que essa assimilação tenha âncoras em áreas específicas do conhecimento. Nesse quesito, não há como deixar de provocar algumas áreas específicas, como a Agronomia, a Geografia, a Sociologia, as Ciências da Natureza, entre outras, para direcionar olhares acerca da questão em tela. Todavia, somente será real quando a questão agroecológica tornar-se conteúdo necessário no currículo escolar e universitário, além de

ser oferecido de forma inter e transdisciplinar, permitindo amplo acesso ao conceito e pressupostos desse modelo de produção. No item seguinte, apresentaremos elementos e uma possível ampliação da formação de professores de ciências na política educacional brasileira.

A política educacional brasileira de formação de professores de ciências no contexto de transformações

A política educacional brasileira tem sido restrita a propostas que não representam a completa realidade e necessidade da população brasileira, tendo em vista que, além de recente, do ponto de vista histórico, sempre esteve atrelada a uma visão do ensino privado, inicialmente religioso e atualmente como espaço do capital, para operações de obtenção de lucro e de outras vantagens financeiras.

Entretanto, não se pode ignorar as constantes tensões no sentido de construir uma proposta de política educacional voltada aos reais interesses e necessidades da nação brasileira. Em diversos momentos, alguns governos tentaram implantar essa política diferenciada, sendo que dessas tentativas restam resquícios positivos, que precisam ser considerados em um processo em construção.

O resultado dessa evolução – com olhares atentos – pode ser percebido nas pesquisas, nas publicações e nas mudanças de posicionamento no interior das próprias áreas das ciências. Uma que se apresenta como destaque, devido à maior visibilidade que tem tomado, na mudança de posicionamento teórico-metodológico, é a das Ciências da Natureza, a qual alia-se a

posições de comprometimento social, político e econômico, na perspectiva, por exemplo, da formação de alunos críticos, comprometidos com a transformação social e cômnicos do pleno exercício da sua cidadania.

Com efeito, está despontando um novo paradigma do ensino de ciências, cujo plano é oferecer uma educação comprometida com a formação cidadã. Entre as iniciativas, destaca-se uma “nova forma de pensar Ciências”, com a apresentação de um novo olhar, o qual tem o escopo de ampliar a perspectiva dos componentes curriculares alicerçados na preocupação do ensino de ciências como uma das possibilidades para a formação cidadã.

Alguns reflexos dessa postura, adotada cada vez por mais profissionais, já podem ser visualizados nas propostas educacionais e também na legislação, recentemente elaborada. Entre as mais recentes, está o Plano Nacional de Educação (PNE):

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (BRASIL, Lei 13.005/2014, meta 7).

Provavelmente essa limitação na avaliação decorre da concepção de um modelo educacional excludente, em que a educação ofertada tem duas dimensões: uma voltada à elite, a qual dispõe de todas as possibilidades para uma ampla aprendizagem, preparando o egresso para ser agente de transformação e exercer

liderança; e outra com a intenção de preparar para o trabalho. Esta última destinada à preparação de mão de obra, fazendo com que as avaliações estejam direcionadas aos conteúdos básicos de leitura e de cálculo, sem contemplar as áreas de reflexão.

Pela proposta do PNE, as avaliações devem versar também sobre o ensino de ciências, no entanto, para que essa avaliação não seja uma mera constatação de “fracassos escolares”, é preciso que não esteja pautada no individual, e sim em obter elementos de todo o sistema. Além disso, é preciso que anterior à avaliação ocorra a estruturação adequada do sistema educacional, inclusive com adequação da estrutura física das redes públicas de ensino, possibilitando melhorias na aprendizagem.

É possível identificar a intencionalidade da legislação: “12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas” (BRASIL, Lei 13.005/2014, meta 12).

Ainda, na mesma meta, identificam-se outras preocupações semelhantes, como a da formação de professores: “12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, Lei 13.005/2014, meta 12).

Evidentemente que apenas constar na legislação não significa garantia de sua concretização, porém, sem a lei, não há expectativa de concretizar qualquer mudança. Essa proposição de ampliar a oferta e fomentar a formação de professores é visualizada

em todos os níveis, demonstrando também preocupação com a questão de gênero: “14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (BRASIL, Lei 13.005/2014, meta 14).

A proposta do Plano Nacional de Educação não emerge de forma isolada, mas decorre da consolidação de disposições presentes já em legislações consolidadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, Lei 9394/94).

Não obstante, isso não pode ser considerado indicativo de que a proposição de uma formação de professores com caráter voltado às preocupações e aos comprometimentos com aspectos sociais é um ensaio constante e crescente, bem como isenta de controvérsias e de disputas. A propósito, essa instabilidade não é exclusividade do Brasil, também faz parte da realidade estadunidense:

[...] muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate (GIROUX, 1997, p. 157).

Por outro lado, considerando a ideia de que as pressões resultam em reações, o autor estadunidense afirma: “De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições em que trabalham, e demonstram ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas” (GIROUX, 1997, p. 158).

Aproveitando a concepção do autor sobre a função que os professores devem exercer em relação aos seus alunos e à sociedade, é indispensável a reflexão do quanto a interação da escola e da universidade com os problemas sociais, políticos e econômicos é valoroso na construção de alternativas para um papel que as instituições de ensino deveriam assumir, mas, muitas vezes, não o fazem, tornando-as meros centros de reprodução de saberes e de conhecimentos, sem envolvimento e comprometimento social.

Para alcançar o comprometimento, é preciso enfrentar os problemas apresentados no Brasil, os quais ameaçam as possibilidades de avanço e se fortalecem em diferentes conjunturas da educação brasileira, a saber: a reforma do ensino médio, a limitação do financiamento e a falta de proposições eficazes no enfrentamento das dificuldades. Nesse cenário, é indispensável promover a escola a um novo patamar: “Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (GIROUX, p. 162).

No entanto, qualquer movimento nesse sentido depende de um ponto de partida, o qual é essencial para qualquer pretensão de comprometimento: a formação de professores. Isso deve ocorrer na

formação inicial ou continuada e também na pós-graduação. Para os professores de ciências, esse enfoque é ainda mais significativo, por causa da citada mudança de paradigma na sua concepção – comprometida com a formação para a cidadania. Por essa razão, é preciso ir além, identificando e elegendo os possíveis temas que são propícios a articular o ensino de ciências com o processo educacional. Portanto, é necessário um alinhamento nas ações da política educacional, oferecendo o suporte teórico metodológico e também suporte estrutural (físico, legal e financeiro), para que as proposições se tornem opções das instituições de ensino, sejam assimiladas pela comunidade escolar e obtenham o engajamento dos professores.

Com tais expectativas – alguns consideram utópicas –, será possível discutir os elementos necessários ao processo de transformação da sociedade, por exemplo, introduzir como indispensável ao ensino o estudo e a discussão da agroecologia, colocando-a no foco dos debates que envolvem alternativas de desenvolvimento e de produção com qualidade, respeitando a natureza, o produtor e o consumidor. Essa situação pode ser considerada como educação integral, a qual se preocupa com a formação completa do cidadão e deve se estender do ensino fundamental ao superior: “O grande desafio que se impõe hoje à universidade é a formação integral daqueles que buscam na academia a sua capacitação para o exercício principal” (SOUZA; FOLLMANN, 2003, p. 48).

Tal quadro obedece ao fechamento de um ciclo, que tenha, ao mesmo tempo, início no ensino fundamental e na formação de professores, em que estejam presentes elementos essenciais: uma leitura crítica da realidade social das discriminações, das

violações dos direitos humanos e da vergonhosa distribuição de renda no Brasil, entre outros. Corroborando com esse entendimento a importante expressão: “o trabalho docente precisa ser direcionado para a sua apropriação crítica pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p. 34).

Sobre esse comprometimento social, existem muitas vozes que se unem na preocupação de assegurar que a educação assuma enfaticamente essa proposição: “A educação é um processo histórico, que ocorre permanentemente na história dos homens em todos os tempos, modificando as culturas como a parte permanente de cada povo em cada época” (ROSSATO, 2002, p. 93). É indispensável considerar extensivamente a consideração de que a educação acontece em todos os tempos, mesmo quando não havia a formalidade da educação nos moldes atuais. Porém, a referida posição somente se confirma a partir do comprometimento dos profissionais da educação, os quais representam a possibilidade de garantir esse reconhecimento: “Um tal contexto exige a presença de profissionais humanamente integrados, capazes de enxergar e criar além dos limites dos pequenos mundos de suas especialidades” (SOUZA; FOLLMANN, 2003, p. 48).

Do comprometimento profissional emergem as possibilidades de colocar o aluno em condições de exercer a sua cidadania, logo a formação de professores é um processo que carece de muita atenção e incentivo pelos que defendem ser a educação indispensável à formação da cidadania, não apenas no aspecto militante ou ativista, mas também com fundamento científico:

[...] Nesse sentido, o papel do professor é propiciar um espaço favorável à descoberta, à pergunta, à investigação científica, instigando os alunos a levantar suposições e construir conceitos sobre os fenômenos naturais, os seres vivos e as inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012, p. 3).

O contexto em questão é formado também por inovações nas áreas, pois, antigamente, apenas as ciências humanas demonstravam interesse e comprometimento com as questões sociais, não obstante, em tempos atuais, o ensino de ciências ganha importante projeção nesse cenário: “Quando se fala no século XX, há um consenso: trata-se de um período de profundas transformações nos mais diversos campos – economia, direito, sociologia, psicologia, filosofia, física, química, engenharias... – que levam mesmo a uma mudança de civilização” (ROSSATO, 2002, p. 13). A importância do ensino de ciências já encontra reconhecimento em muitas partes do mundo, em várias culturas e em diversas proposições teórico-metodológicas, com o registro de muitas experiências, consideradas inovadoras e transformadoras, conforme indicam pesquisadores nessa área:

A importância do ensino de Ciências é reconhecida por pesquisadores da área em todo o mundo, havendo uma convergência de opiniões quanto aos seus objetivos, tendo em vista as inúmeras inter-relações que o ser humano mantém com o ambiente e vice-versa e as demandas que isso gera para a formação dos sujeitos (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012, p. 2).

No mesmo universo, encontram-se posições de diversos profissionais da educação e de pesquisadores: “[...] Admito que

essas e esses, quando se dedicam ao ensino de Ciências, possam contribuir, cada vez mais, para formação de homens e mulheres mais críticos e assim estarão ajudando a cuidar do planeta” (CHASSOT, 2008, p. 62). Por certo, é possível tornar ainda mais profícua a relação da formação de professores de ciências, com a proposição da agroecologia, pois a cultura do camponês difere dos demais agricultores, tendo em vista que para ele o importante é a qualidade dos alimentos que produzem, e não a quantidade. Ademais, existem outras concepções, como a produção para a subsistência; a prática agroecológica; a utilização da mão de obra familiar; a manutenção e o melhoramento das suas próprias sementes; e a preservação de saberes tradicionais. Esse conjunto de posturas coloca os agricultores camponeses na condição de aprendentes³. Na verdade, são autodidatas na produção dos seus conhecimentos, consoante já registrado em pesquisas: “Desafio-me a demonstrar o quanto homens e mulheres constroem e reconstróem conhecimentos diariamente – agricultores e agricultoras sem status acadêmico – ao plantar, replantar, classificar, conseguem melhorar suas próprias sementes” (CAMPOS, 2006, p. 14).

Há uma situação que desperta questionamentos na esfera educacional e cultural: de que modo os professores serão capazes de assimilar – além do conhecimento científico e formal – as questões relacionadas às inovações? “O problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual e as pesquisas mostram a necessidade da continuidade de investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas

³ No sentido de pessoas que aprendem cotidianamente, a partir de suas próprias práticas e experiências.

consistentes para amenizar os problemas modernos” (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 95). A situação, genérica, adapta-se perfeitamente aos docentes da área de ciências, os quais não deixaram de ter formação, no entanto ela não é necessariamente comprometida com a construção da cidadania dos alunos e dos próprios educadores, que, não raras vezes, deixam de assumir compromissos com causas capazes de transformar a realidade social.

Considerações finais

A agroecologia desponta como uma possibilidade de reeducação para a cidadania, permitindo a mudança cultural e a construção de instrumentos que preservem o ambiente, garantam qualidade de vida e incluam nas discussões temas relevantes para o exercício pleno da cidadania. No entanto, para atingir esses objetivos, ela carece de um posicionamento favorável das escolas e das instituições do ensino superior, para que possa tornar-se tema dos currículos ou mesmo de propostas de transversalidade, principalmente a partir do ensino de ciências.

Com efeito, sua relação com o ensino de ciências começa a dar passos importantes, haja vista que professores dessa área têm assumido o compromisso de apropriar-se dos conceitos básicos da agroecologia e de transformá-lo em conteúdo indispensável, seja no currículo, seja na realização de atividades inter ou transdisciplinares, fazendo com que o assunto sirva para despertar o interesse pelo exercício pleno da cidadania.

O fortalecimento dessa relação depende também do preparo dos profissionais da educação, desse modo a formação

de professores de ciências precisa estar comprometida com essa proposição, no sentido de permitir a discussão e reflexão necessária para que ocorra o domínio do conteúdo e, ao mesmo tempo, a capacidade de socialização dos conhecimentos.

Grosso modo, verifica-se a intencionalidade da política educacional brasileira em promover a formação de professores de ciências preparados para assimilar as propostas inovadoras e transformadoras, como é caso da agroecologia. Mas ainda precisa de mais estudos e pesquisas, capazes de oferecer o referencial necessário à concretização da proposta, de forma ampla e duradoura.

Referências

ALVES, F. A.; CARRIJO, B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P. (Org.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Implantou o Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

_____. **Lei 9394/1996**. Implantou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

CAMPOS, A. V. de. **Milho crioulo**: sementes de vida – pesquisa, melhoramento e propriedade intelectual. Frederico Westphalen/RS: Ed. da URI, 2006.

CHASSOT, A. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELIZOICOV, D.; AGNOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FEIDEN, A. Agroecologia: introdução e conceitos. In: AQUINO, A. M. de; ASSIS, R. L. de (Ed.). **Agroecologia**: princípios e técnicas para uma agricultura sustentável. Brasília, DF: Embrapa, 2005. p. 49-69.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JESUS, E. L. de. Diferentes abordagens de agricultura não-convencional: história e filosofia. In: AQUINO, A. M. de; ASSIS, R. L. de (Ed.). **Agroecologia**: princípios e técnicas para uma agricultura sustentável. Brasília, DF: Embrapa, 2005. cap. 1.

KHATOUNIAN, C. A. **Reconstrução ecológica da agricultura**. São Paulo: Agroecológica, 2001.

ROSSATO, R. **SÉCULO XXI: SABERES EM CONSTRUÇÃO**. PASSO FUNDO/RS: ED. DA UPF, 2002.

SOUZA, M. L. de; FOLLMANN, I. J. **Transdisciplinaridade e universidades**: uma proposta em construção. São Leopoldo: Ed. da UNISINOS, 2003.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, set./dez. 2012.

A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO FORMATIVO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA PRIMÁRIA NO MARANHÃO: IMPÉRIO E REPÚBLICA VELHA

Sandra Maria Barros Alves Melo

Introdução

Este texto se inscreve dentro da linha de pesquisa de História de Instituições Escolares, do HISTEDBR – História Sociedade e Educação no Brasil –, grupo de pesquisa vinculado ao Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na área de concentração de História, Filosofia e Educação do Programa de Mestrado em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Luís Sanfelice.

A natureza da análise que se realizou exigiu o resgate da produção teórica do período selecionado, apontando a pesquisa bibliográfica como etapa fundamental para resgatar as contribuições dos pensadores mais significativos do período histórico em estudo, bem como teses, dissertações e monografias que tratam do objeto, dentre os quais citamos: Apontamentos para a história da instrução pública e particular no Maranhão, de

Jerônimo de Viveiros (1954a); A instrução pública maranhense na primeira década republicana: 1889-1899, de Lílian Maria Leda Saldanha (1992); Da legislação à legitimação do currículo das escolas normais no contexto da reprodução das classes sociais, de Vânia Lourdes Martins Ferreira (1998); História da Educação do Maranhão: formação de professores no Instituto do Maranhão 1981-2003, de Sandra Maria Barros Alves Melo (2003); Do contexto histórico às idéias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas, de Rosângela Silva Oliveira (2004); entre outras, como bases para:

- ✓ Estudar o processo constitutivo do espaço formativo de professores para a Escola Primária no Maranhão do período Imperial e República Velha – 1838/1939 -, destacando os aspectos ideológicos presentes na proposta de formação de professores primários, no contexto do processo de mudanças políticas, econômicas e sociais em curso na sociedade maranhense e brasileira.
- ✓ Analisar o ideário pedagógico que fundamentou a proposta de formação de professores primários no estado do Maranhão, procurando identificar até que ponto essa formação esteve atrelada a valores/necessidades locais ou aos valores advindos de outras sociedades.

Formação de professores para a Escola Primária no Maranhão: Império e República Velha

Apesar de sua colonização ou “recolonização” ter se dado de forma atípica em relação àquela dos demais estados brasileiros e de passar quase dois séculos ligados diretamente à

Metrópole, as ideias que prevaleciam no estado eram as mesmas que se manifestavam em todo o território nacional, inclusive as relativas à educação, entregue nas mãos dos jesuítas até a expulsão dos mesmos em meados do século dezoito (1759). Depois foi designada a professores régios, formados pelos próprios jesuítas. Apresentando as mesmas características da educação nacional dual e elitista.

Durante todo o período colonial e até mesmo durante o período imperial, o estado do Maranhão não dispôs de “nenhuma política educacional, pois a questão da educação não preocupava o Estado” (DIAS, 2002, p. 40).

Isto porque, em uma sociedade escravista,

A sociedade não precisava de escolas para reproduzir a estrutura de classe porque esta era pouco diferenciada. De um lado, estavam os escravos que compunham a classe trabalhadora, do outro, a dos não-trabalhadores, composta basicamente pelos latifundiários e donos de engenho que tinham total controle sobre os trabalhadores. Na época, não compravam sua força de trabalho, mas, ao comprar seu corpo de escravo, detinham sua força de trabalho¹ (DIAS, 2002, p. 41).

Em outras palavras, a educação para todos – gratuita – outorgada na Constituição Política do Império do Brasil, jurada a 25 de março de 1824, foi fecunda apenas nos discursos políticos, já que a distância entre o proclamado e o realizado manteve fora da escola a maioria da população. Como se evidenciou na Lei

¹ Como explicita Cury (2008, p. 1.189-1.190), ao dizer que: “[...] a Constituição Imperial não reconhece os escravos como cidadãos. Desse modo, o estatuto da escravatura, tacitamente acolhido na Constituição, tem esse outro - por abjeto que seja - como objeto, propriedade, peça semovente e mercadoria”.

da Instrução de 15 de outubro de 1827, que limitou a criação de escolas de primeiras letras às cidades, vilas e aos lugarejos mais populosos, estas escolas deveriam ensinar, pelo método do ensino mútuo ou lancestrino², leitura, escrita, as quatro operações matemáticas, decimais, proporções, noções de geometria prática, gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina católica, utilizando como livros de leitura a Constituição do Império e a História do Brasil (VIVEIROS, 1954a).

Após a proclamação da Independência, em 1822, surgiram no Brasil as primeiras tentativas de profissionalização de professores. Embora tenham sido fomentadas com a expulsão dos jesuítas da colônia e a contratação dos professores régios, somente se concretizaram com a criação das Escolas Normais, após a institucionalização do Ato Adicional de 1834, que, ao descentralizar a educação, “delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária” (ROMANELLI, 1999, p. 40).

Com a transferência da responsabilidade pelo ensino primário e secundário para as províncias, transfere-se também a de formar os professores para tais níveis de ensino. Constata-se, a partir daí, a criação de escolas normais, cuja finalidade era formar os professores para a escola primária em vários pontos do país. A primeira escola a iniciar suas atividades, ainda na década de 30, foi a de Niterói, capital da província fluminense em 1835.

² Método criado por Lancaster, na Europa, baseava-se no sistema de monitoria com os alunos mais adiantados auxiliando o ensino dos mais atrasados, com a finalidade de suprir a falta de professores e difundir o ensino primário para uma maior clientela. Sua adoção no Brasil foi imitativa, e embora tenha sido recomendado oficialmente para todo país, através da Lei da Instrução de 17 de outubro de 1827, teve curto fôlego no Brasil joanino e imperial.

A fundação das primeiras escolas normais em várias províncias do país data das décadas de 30 e 40 do século dezenove. No Maranhão, em atendimento à Lei Provincial nº. 76/1838, foi escolhido o jovem Felipe Benício Oliveira Conduru para ser enviado à França a estudo por dois anos, para se formar no método de ensino mútuo ou lancastrino. Sua escolha se dera por ser ele um sujeito de reconhecida e indiscutível habilidade, o qual assim instruído regeria uma Escola Normal na Capital da Província.

Convém observar que essa providência marca o início do processo de organização do sistema público para constituição do espaço formativo de professores no Maranhão e a primeira tentativa de implantação da Escola Normal no estado, datada de janeiro de 1840.

Embora haja controvérsia quanto a sua designação, a Escola Normal dirigida por Felipe Conduru, segundo Oliveira (2004, p. 46), foi uma inovação pioneira no ensino público do país, sendo “a segunda Escola Normal³ a funcionar no Brasil, em janeiro de 1840, junto com a Escola Normal de Minas Gerais”. A autora faz essa afirmação baseada no cruzamento das informações obtidas no livro *História da Instrução Pública no Maranhão* (1954),

³ Destaca-se que outras escolas normais tenham sido criadas antes de 1840, como informa Freire (1993, p. 53), porém, algumas sequer chegaram a funcionar. Foram elas: Bahia: criada em 1836, só começou a funcionar em 1843, sendo fechada ainda dentro da década de 1840; Ceará: criada em 1837, extinta em 1840, antes mesmo de seu funcionamento; Sergipe: data de 1838 sua criação, também nunca funcionou; Pará: aberta em 1839 e fechada em 1841 sem jamais ter funcionado; Minas Gerais: funcionou no período de 1840 a 1852; São Paulo: aberta em 1843, com um único professor, foi fechada e reaberta por várias vezes; Santa Catarina: aberta em 1844, habilitou 13 pessoas, onze delas professores já em exercício.

do historiador maranhense Jerônimo de Viveiros, e nos jornais *Chronica Maranhense* e *Jornal Maranhense*, do ano de 1840.

A frequência ao curso, com duração de dois anos, era obrigatória aos professores primários em exercício, sendo que os que melhor aplicassem o método receberiam gratificação correspondente à quinta parte de seus salários.

A formação de professores pelo método lancasteriano, inicialmente próspera, sofreu a resistência dos professores que não apoiavam a adoção do método mútuo, por acreditarem que, com a adoção do mesmo, cairia ainda mais a qualidade do ensino primário no estado. De acordo com Oliveira (2004, p. 49), a primeira Escola Normal do Maranhão teve suas atividades encerradas “por exigir práticas inadequadas à realidade social na qual as escolas estavam inseridas e a conseqüente falta de alunos interessados na desvalorizada carreira do magistério primário”. A Escola Normal teve duração de quatro anos e funcionava no prédio do convento da Igreja do Carmo. Ao encerrar suas atividades, suas instalações foram cedidas para Aulas de Primeiras Letras.

Cabral (1984, p. 40) relaciona algumas medidas dos governos provinciais maranhenses, com vistas a sanar os males da instrução primária:

- ✓ Fundação da Inspeção da Instrução Pública (1841), através da qual o Estado procurava manter seu controle sobre toda a educação escolar da Província – atribuições da Inspeção: a) fiscalizar as escolas da Província; b) regular e dirigir o sistema e método prático de ensino; c) elaborar os regulamentos internos das escolas; d) esclarecer os professores para o desempenho de suas obrigações; e) visitar mensalmente as escolas da capital; f) vigiar o procedimento dos professores particulares; g) servir de intermediário entre o Governo e os professores; e h) preparar, a cada seis meses,

- relatório do estado da Instrução Pública na Província;
- ✓ Aprovação em 1847 da Lei nº 234, que autorizava a reorganização do ensino na Província, esta reorganização só ocorreu em 1855;
 - ✓ Ainda em 1847 foi indicado pela Administração Provincial, para uso nas escolas primárias, o livro “Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Cristo”;
 - ✓ Com a decretação da Lei nº 267, de 17 de dezembro de 1849, foi legalmente efetivada a obrigatoriedade do ensino.

Sobre a obrigatoriedade do ensino, a lei acima referida apregoava:

[...] que os pais de família ou aqueles que suas vezes fizerem, residindo a certas distâncias das Escolas Públicas de Primeiras Letras, sejam obrigados, sob penas pecuniárias, mais ou menos fortes, a mandar a elas os meninos confiados a seus cuidados, salvo provarem que lhes dão o ensino em Escolas ou casa particulares (PENNA apud CABRAL, 1984, p. 42).

A segunda metade do século XIX foi marcada por inflamados discursos que concebiam a educação como redentora das desigualdades sociais do Maranhão, provocada pela ignorância da população (OLIVEIRA, 2004). O que levou, segundo Viveiros (1954a), à abertura de escolas primárias que, em suas fracas condições de trabalho didático, só confirmaram o descaso com a instrução pública no Maranhão.

Nas últimas décadas do Império, as realizações educacionais, com relação à instrução primária pública, escassearam. A grande inovação do período foi a decretação da liberdade do ensino, proposta desde os anos de 1860 e, finalmente, efetivada através da Reforma de 1874. Fora essa providência e a reafirmação da obrigatoriedade do ensino primário, a reforma de 1874 cuidou apenas da criação de um Conselho Diretor (em auxílio à Inspetoria

de Instrução Pública), do regulamento sobre a vitaliciedade do professor e da abolição dos castigos corporais na escola (CABRAL, 1984, p. 65).

A segunda tentativa de implantar um curso destinado à formação de professores deu-se sob os auspícios da Sociedade Onze de Agosto. Criada em 1870 por iniciativa dos senhores Antonio de Almeida Oliveira⁴ e João Antonio Coqueiro, objetivando ofertar cursos de alfabetização noturnos e gratuitos aos operários de São Luís. “Criada na Escola Pública de Primeiras Letras Onze de Agosto, vasta escola construída a partir de subscrição popular para o início de sua alfabetização, a Sociedade recebeu o mesmo nome da escola” (OLIVEIRA, 2004, p. 53). Contava a Sociedade Onze de Agosto com 80 sócios benfeitores, 258 sócios efetivos e com o auxílio concedido pelo Presidente da Província, Dr. Augusto Olímpio Gomes de Castro, aprovado pela Assembleia Provincial em 22 de junho de 1874 (OLIVEIRA, 2004).

O Curso Normal da Sociedade Onze de Agosto pautava-se nos princípios pedagógicos difundidos por Pestalozzi, portanto, sem qualquer relação com a sociedade em que seriam aplicados e teve curta duração.

Após várias tentativas de constituição de um espaço específico para a formação do professor primário, é sob a égide do governo republicano que se dá a instalação da Escola Normal, que foi oficialmente criada em 15 de abril de 1890. Desde a sua criação oferecia as cadeiras de 1^a- Gramática Portuguesa e Literatura brasileira e portuguesa; 2^a- Aritmética, Álgebra, Geometria e

⁴ Antonio de Almeida Oliveira (1884-1887), advogado, jornalista, deputado geral e membro do Partido Republicano, autor do livro “O Ensino Público” publicado em 1874, no qual discute a educação pública no período imperial, também conhecido como tratado sobre a Instrução Pública do Brasil, reeditado pelo Senado Federal em 2003.

Trigonometria; 3^a- Elementos de Física, Química e Mineralogia; 4^a- Elementos de Botânica, Zoologia e Geologia; 5^a- Geografia Geral e do Brasil; 6^a- História Geral e do Brasil; 7^a- Pedagogia; 8^a- Desenho Linear; 9^a- Música; 10^a- Ginástica (SALDANHA, 1992).

A Escola Normal funcionaria sob regime de externato, com o objetivo de preparar professores de ambos os sexos, e dividiria as instalações do prédio do Liceu Maranhense. Por conta disso, Escola Normal e Liceu usariam em comum a Biblioteca, os gabinetes de Física e Química e as coleções de História Natural. Por serem as seis primeiras cadeiras comuns aos dois estabelecimentos, em razão disso, previa-se uma gratificação aos professores que atuassem nas duas instituições. Tratava-se na verdade de uma gratificação pouco significativa, passando esses professores de um salário de 1800 réis anuais para 2000 réis (SALDANHA, 1992).

Exigiam-se, para os candidatos às vagas oferecidas pela Escola Normal, comprovação de conclusão do curso primário e de idade mínima de quinze anos para as moças e dezessete anos para os rapazes. Completavam as exigências: a) atestado de boa conduta; b) atestado médico comprovando que o candidato ao magistério público não sofria de doença contagiosa; c) e certificado de não ter sido expulso do Liceu Maranhense. Em suma, jovens sadios e obedientes às normas legais.

A Escola Normal sofreu a primeira reformulação em 1894. Ficando seu curso de formação de professores normalistas organizado em três anos, com as disciplinas e carga horária semanal abaixo descritas (OLIVEIRA, 2004, p. 82):

- Primeiro ano: 1^a Língua Portuguesa – 3 horas; 2^a Língua Francesa – 3 horas; 3^a Aritmética (até proporções) – 3 horas; 4^a Geografia Geral e Corografia do Brasil – 3 horas; 5^a História do Brasil, especialmente do Maranhão – 3 horas; 6^a Desenho – 2 horas; 7^a Música – 1 hora; 8^a Ginástica –

1 hora; 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas) – 1 hora.

- Segundo ano: 1ª Língua Portuguesa – 3 horas; 2ª Língua Francesa – 3 horas; 3ª Pedagogia – 3 horas; 4ª Física e Química (noções) – 3 horas; 5ª Aritmética (revisão da primeira parte e estudo da segunda, excluídos os logaritmos) – 3 horas; 6ª Desenho – 2 horas; 7ª Música – 1 hora; 8ª Ginástica – 1 hora; 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas).

- Terceiro ano: 1ª História Universal (noções) – 3 horas; 2ª História Natural (noções) – 3 horas; 3ª Pedagogia – 3 horas; 4ª Literatura Portuguesa e Brasileira – 3 horas; 5ª Instrução Moral e Cívica – 3 horas; 6ª Desenho – 1 hora; 7ª Música – 1 hora; 8ª Ginástica – 1 hora; 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas).

Envidados todos os esforços para sua criação e funcionamento, a Escola Normal sofre vários revezes, sendo muitas vezes ameaçada de extinção. Isto só não aconteceu devido à defesa entusiasmada de Benedito Leite⁵, que a defendia às vezes às raias da inconstitucionalidade.

Com a intenção de manter a funcionalidade da Escola Normal e diminuir a evasão na mesma, Benedito Leite, de acordo com Saldanha (1992, p. 133), “propôs então uma Reforma para o ensino público através da Lei nº 119, aprovada em maio de 1895,

⁵ Benedito Leite nasceu em Rosário-MA, em 1857, filho de abastado comerciante. Formou-se em Direito em Recife e durante anos exerceu o cargo de promotor no interior do Maranhão. Ingressou na política pelas mãos de Gomes de Castro, filiando-se ao Partido Conservador. Fundou e chefiou o Partido Federalista do Maranhão, foi deputado, senador e Governador do Estado (1906-1908).

que logo em seu artigo 1º estabelecia o aumento dos vencimentos dos professores normalistas [...]”, além de permitir aos normalistas habilitados a disputa por cadeiras, mesmo as já ocupadas por professores vitalícios não habilitados.

Pode-se ver, que, para Benedito Leite, a renovação do corpo docente que atuava nas escolas públicas iria possibilitar a substituição dos métodos tradicionais de ensino por outros mais modernos, e como no Maranhão sua vontade tinha às vezes poder maior que a Lei, tudo ficou determinado conforme ele desejava [...] (SALDANHA, 1992, p. 134).

Acertadas as condições para o ingresso no magistério público e um plano de carreira para os professores concludentes do Curso Normal, a evasão diminui e a matrícula aumenta, sem, contudo, apresentar os resultados esperados, haja vista que, após uma década de sua criação, a Escola Normal só formara dez professores e retornara aos altos índices de evasão, além de seus alunos passarem a ser acusados de não perseverantes.

Saldanha (1992, p. 137) explica que este alto índice de evasão está relacionado às características da clientela da Escola Normal deste período, composta principalmente por moças que estudaram ainda durante o período imperial em escolas para meninas e portadoras de um currículo divergente do oferecido aos meninos. Portanto, tinham dificuldades em acompanhar as disciplinas por falta de conhecimentos anteriores que as permitissem fazê-lo, provocando o abandono da escola pela maioria das alunas⁶.

⁶ Saldanha (1992, p. 138) salienta, ainda, que à época o ideal de vida feminina era o de conseguir um bom casamento, ter filhos e ser uma boa dona de casa. A esses ideais casava-se perfeitamente parte do currículo da Escola Normal, uma vez que oferecia às alunas aulas de Corte e Costura, Bordados e Princípios de Economia doméstica, preparando-as para o casamento. “Não foi, [...], por acaso, que as Escolas Normais foram cognominadas como ‘cursos de espera marido’ durante boa parte do século XX”.

Aliado ao descompasso da formação recebida por meninos e meninas, a exigência de idade mínima de 17 e 15 anos para rapazes e moças, respectivamente, ingressarem na Escola Normal “[...] fazia com que sua clientela fosse constituída por pessoas que já se achavam distantes dos bancos escolares há algum tempo e que muitas vezes já haviam perdido o hábito do estudo regular”.

Soma-se ao acima exposto, a quase inexistência de livros didáticos e a falta de local adequado para a prática de ensino. Fazia-se necessária, então, a criação de uma Escola Primária modelo que permitisse a prática pedagógica como complemento à formação de professores.

A 6 de maio de 1896, graças mais uma vez à iniciativa de Benedito Leite, a Lei nº 155 criou a Escola Modelo do Maranhão, destinada à educação de menores de ambos os sexos e a ser um campo de estágio para as alunas normalistas. Após sua criação, o Governo contraiu empréstimo junto ao Banco da República para poder dotá-la dos recursos necessários ao seu funcionamento. Em 1899, o Governador Torreão Costa, através do Decreto nº 2, denominou-a de ESCOLA MODELO BENEDITO LEITE, denominação que mantém até o presente (SALDANHA, 1992, p. 141-142, grifos do autor).

Embora tenha sido criada em 1896, a Escola Modelo Benedito Leite só entra em funcionamento em 1900. Fazia jus ao seu nome, ou seja, era realmente modelo. Bem aparelhada e organizada aos moldes da educação elitista. Segundo Saldanha, chegou a oferecer aulas de francês e piano. Era, portanto, o oposto das demais escolas primárias da capital e do próprio estado, tornou-se, então, uma instituição para a educação dos filhos das elites.

Teve como primeiro diretor um dos nomes mais respeitados no meio intelectual maranhense da época, o jornalista, jurista e professor Barbosa de Godóis que, influenciado pelos ideais liberais e princípios da Psicologia Experimental, construiu um currículo escolar distante da realidade social maranhense (OLIVEIRA, 2004). Assim, a prática de ensino desenvolvida pelos normalistas na Escola Modelo consistia-se de experiências simuladas com ações pedagógicas utópicas e técnicas controláveis, que não consideravam a precariedade das escolas primárias do estado, que em sua grande maioria funcionavam como escolas isoladas, nas próprias casas dos professores, sendo mal-iluminadas e com mobiliário precário.

A Escola Normal formava professores com ampla bagagem cultural da Pedagogia Moderna americana que não sobrevivia fora dos muros da escola de formação e aplicação, uma vez que não possuía a conduta pedagógica requerida para as condições do sistema educativo maranhense. Ademais, foram formados por professores amantes dos modelos estrangeiros, que os transplantavam sem levar em conta as condições locais.

Em 1898, a Escola Normal do Maranhão foi reorganizada pela Lei nº.207, que a separou do Liceu e criou o curso de aplicação Gilberto Costa e o Jardim de Infância Decroly. Contudo, chegou ao início do século XX sem ter alcançado os objetivos propostos quando de sua criação, visto que formara um contingente tão pequeno de professores que sua prática se dissolvia, conforme análise desenvolvida por Saldanha (1992), diante de práticas de professores desqualificados e, até mesmo, semianalfabetos. Contudo, embora pecasse pela pobreza de fundamentação pedagógica, a Escola Normal não deixou de contribuir para

melhorar o nível cultural dos normalistas, aprofundando-lhes os conhecimentos gerais e lhes fornecendo noções de Pedagogia.

No início dos novecentos, sofreu nova reorganização, passando seu curso a ser oferecido em quatro e depois em cinco séries. No entanto, devido à baixa frequência e aos poucos recursos do erário público, efeito da 1ª Guerra Mundial, em 1914, a Escola Normal teve suas atividades encerradas e o seu curso foi transformado em curso profissionalizante no Liceu Maranhense. Seus alunos se juntaram aos do Liceu, que se organizou em dois cursos: o Ginásial (sete anos de formação geral) e o Profissional (três anos de formação geral e um ano de estudos pedagógicos com aplicação prática na Escola Modelo). Foi criado, também, o regime de promoção automática, no qual “o aluno que, ao terminar o Ginásial no Liceu solicitasse permissão para estudar as disciplinas pedagógicas e as atividades práticas na Escola Modelo e realizasse os exames, estaria preparado para receber o diploma de professor normalista” (OLIVEIRA, 2004, p. 97). Com essa modalidade de formação, houve um aumento da demanda para o curso, uma vez que a formação pedagógica propriamente dita restringia-se ao último ano de formação.

Com a elevação do número de professores normalistas, o Estado tentou atraí-los para as Cadeiras de Primeiras Letras vagas no interior e na capital. Para isso, eram enaltecidas suas qualidades, como demonstra o trecho do relatório do Secretário do Interior, Dr. Domingos Perdigão, de 1916.

Poderosa e benéfica é, certamente, a influência que nos meios atrasados do interior, exercem essas moças educadas e distintas que saíram de nossa Escola Normal, hoje fundida com o Liceu Maranhense, e que, com uma soma razoável de conhecimentos gerais, tirocínio pedagógico,

vão, Estado afora, espalhar carinhosa e abnegadamente a instrução primária pelas cidades, vilas e povoações com o aumento de normalistas formadas (PERDIGÃO, 1916 apud OLIVEIRA, 2004, p. 97).

Havia muita resistência por parte dos normalistas formados na capital – em grande parte, mulheres – em se deslocarem para o interior. No que se justificava por serem mulheres e pelas precárias condições de acesso aos municípios, vilas e povoados, principalmente, no período chuvoso. Como tentativa de resolver essa questão, foi criado em 1907, pelo Governador Benedito Leite, um pensionato de alunos normalistas vindos do interior. Contudo, essa tentativa também não obteve o êxito esperado. Permaneciam as cidades, vilas e povoados, e até a própria cidade de São Luís (capital do estado), carentes de professores habilitados para a educação primária.

O Ensino Normal permaneceu como curso profissionalizante do Liceu Maranhense até 1931, quando os Interventores Federais do Maranhão, Padre Astholpho Serra e Fernando Eugênio do Reis Perdigão, na esteira da Reforma Francisco Campos, reformularam a Instrução Pública através do Decreto Estadual nº. 46 de 26 de fevereiro (OLIVEIRA, 2004). Com a reformulação, foi acrescentado ao curso elementar do ensino primário um curso pré-escolar – a ser ministrado em Jardins de Infância – e um curso complementar, de caráter preparatório para o exame de admissão ao curso secundário que, por sua vez, ficou organizado em Ginásial e Curso Normal.

Com a reformulação da Instrução Pública do estado no início de 1932, com a publicação do Decreto Estadual nº. 250, de 25 de fevereiro, e nº. 252, de 02 de março, o Curso Normal

voltou a ser ofertado em cinco anos com disciplinas de caráter propedêutico: Português e Noção de Literatura, Francês, Inglês, Geografia Geral e do Brasil, História da Civilização e do Brasil, Matemática Elementar (Aritmética, Álgebra, Geometria e Noções de Trigonometria Retilínea), Física, Química, História Natural, Agricultura e Trabalhos Rurais, Música (com canto coral), Desenhos, Trabalhos Manuais, Trabalhos de Agulha (para as moças) e Educação Física; e pedagógico: Psicologia, História da Educação, Higiene e Puericultura, Pedagogia.

Ao ser extinta em 1939, com a criação do Instituto de Educação, a Escola Normal mantinha a organização acima descrita.

Considerações finais

Percebeu-se que a preocupação com a formação de professores no Brasil e no Maranhão aparece de forma mais efetiva após a proclamação da Independência em 1822 e da publicação da Lei de Instrução de 1827, que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, com a utilização do método do ensino mútuo, com vistas à expansão do ensino de forma rápida e econômica para um grande número de alunos. Além disso, a ação educacional adotada no estado preocupava-se basicamente com os interesses da burguesia e seus objetivos não incluíam a oferta de uma educação libertadora e progressista, mas, sim, a de uma formação acadêmica e aristocrática – ainda que laica – moldada nos ranços da educação jesuítica a fim de atender aos interesses da elite.

Ressalte-se que, a exemplo das escolas normais provinciais, a Escola Normal, no Maranhão, abre um novo horizonte no que se refere à qualificação e profissionalização do trabalho do professor primário. Possibilitou às mulheres a continuidade de seus estudos em nível secundário e, posteriormente, em grau superior e, inclusive, a inserção destas no mercado de trabalho. Como assevera Villela (2000, p. 122), a profissão de professora primária dava à mulher uma alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras. “O magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido”, configurou-se bastante adequado e aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora.

Assim, a análise da constituição do espaço formativo de professores para a Escola Primária no Maranhão, desenvolvida no período de 1838-1939, revela como as mudanças nos setores econômico, político, social, cultural e nas diretrizes para a educação nacional influenciaram a ação formativa no percurso de tempo estudado. Constando-se que essa ação esteve subvencionada às determinações oficiais do poder executivo provincial/estadual, muitas vezes, em atendimento aos atos do Poder Executivo Federal.

Referências

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís-MA: SIOGE, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008.

DIAS, Ilzeni Silva. O ensino profissional no Maranhão: uma retrospectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 12, n. 2, p. 37-50, jul./dez. 2002.

FERREIRA, Vânia Lourdes Martins. **Da legislação à legitimação do currículo das escolas normais no contexto da reprodução das classes sociais**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 1998.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. **História da educação no Maranhão: formação de professores no Instituto de Educação do Maranhão (1981-2003)**. 2003. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2003.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O ensino público**. Brasília-DF: Senado Federal, 2003. (Edições do Senado Federal; v. 4).

OLIVEIRA, Rosângela Silva. **Do contexto histórico às idéias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na primeira república**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SALDANHA, Lilian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana: (1889-1899)**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 1992.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre escola e professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000. p. 95-134. (Coleção Historial, 6).

VIVEIROS, Jerônimo de. **História do Comércio do Maranhão**. São Luís-MA: Associação Comercial do Maranhão, 1954b.

_____. **Apontamentos para a história da instrução pública e particular no Maranhão**. São Luís-MA: Typ, 1954a.

Legislação e Documentos

MARANHÃO. Lei nº. 207, de 28 de abril de 1898. **Collecção das Leis Decretos do Estado do Maranhão de 1890-1895**. Maranhão: Imp. Typ., 1895. p. 142-143.

_____. Lei nº. 76, de 24 de julho de 1838. **Collecção das Leis Decretos do Estado do Maranhão de 1835-1843**. Maranhão: Imp. Typ., 1847. p. 45-46.

_____. Lei nº. 77, de 24 de julho de 1838. **Collecção das Leis Decretos do Estado do Maranhão de 1835-1843**. Maranhão: Imp. Typ., 1847. p. 47-49.

A SAÚDE DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES RECENTES NO MUNDO DO TRABALHO

Juscelino Polonial

Considerações iniciais

O trabalho, apesar ser vital na produção da riqueza da sociedade, e fundamental para a formação da identidade humana, pode estar adoecendo os trabalhadores, afetando negativamente a sua qualidade de vida e, como afirma Christophe Dejours (1988), colocando em perigo a sua saúde mental. Talvez porque o capitalismo atual seja um sistema ilegível, flexível, como afirma Richard Sennett (2007, p. 9) e “é bastante natural que a flexibilidade cause ansiedade: as pessoas não sabem que riscos serão compensados, que caminhos seguir”.

Mas parece que essa história do trabalhador ficar doente e esse fato poder estar relacionado com o seu trabalho, vem de longe, talvez com outra roupagem, e está mais nitidamente ligada às origens da Revolução Industrial no século XVIII, quando a exploração do trabalho pelo capital ganhou dimensões inéditas.

Em 1845, quando Friedrich Engels (1820-1895) publicou o livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, depois de

exaustivo trabalho de pesquisa, desnudou o discurso burguês de origem smithiana de que o capitalismo beneficiara os produtores da riqueza. O livro foi dedicado aos trabalhadores, justificando o autor que, “queria conhecer-vos nas vossas casas, observar-vos na vossa existência cotidiana, falar das vossas condições de vida e dos vossos sofrimentos, testemunhar as vossas lutas contra o poder social e político dos vossos opressores” (ENGELS, 1986, p. 3).

Os relatos da pesquisa mostram a indignação do autor com as péssimas condições de vida e de trabalho da classe operária inglesa. Mais tarde, em 1848 com publicação do Manifesto Comunista, juntamente com Karl Marx (1818-1883), Engels voltaria a manifestar essa inquietação, ao afirmar que a burguesia passou a explorar o trabalhador de forma “aberta, cínica, direta e brutal” (p. 367), o que justifica a organização do proletariado para buscar a sua autonomia política, econômica e social.

Respaladas pelas ideias de Engels e Marx, a luta dos trabalhadores e a sua relação com o capital foram vistas na condição como elas se apresentam, ou seja, do conflito, e não mais da cooperação ou da submissão, como estava dado para a classe operária via ideologia burguesa. Pressionado, o capital teve que ceder e com o tempo, a luta resultou em conquistas, melhorando as condições objetivas de sobrevivência. Sobre isso, como afirma Dejours (1988, p. 13): “a evolução das condições de vida e trabalho e, portanto, de saúde dos trabalhadores não pode ser dissociada do desenvolvimento das lutas e das reivindicações operária em geral”.

Nas origens da Revolução Industrial, o trabalhador chegava a trabalhar até 16 horas por dia e crianças de menos de dez anos eram vistas aos montes pelas fábricas insalubres do Velho Mundo. Como consequência dessa dura realidade, grande parte

desses trabalhadores está, “aos 40 anos, incapacitada de trabalhar” (ENGELS, 1986, p. 182).

Era uma exploração explícita, a mais-valia absoluta, tanto em relação ao tempo de trabalho, quanto em relação à remuneração recebida. No entanto, com o avanço da tecnologia, o capital foi aperfeiçoando as suas formas de exploração, diminuindo o tempo de trabalho, mas aumentando na produtividade, no processo de produção de mercadorias, evoluindo para a mais-valia relativa. Na verdade, assistimos à passagem de uma precarização do trabalho para a intensificação do mesmo, mas em ambos, a extração de mais-valor sendo central para a sobrevivência do capital.

Depois de dois séculos de lutas dos trabalhadores, as condições de vida e trabalho para certas categorias profissionais melhoraram, pelos menos em alguns países capitalistas avançados e até mesmo em países periféricos como o Brasil, com a publicação da legislação trabalhista, pelo menos para certas categorias de trabalhadores urbanos. Não trabalhamos mais do que oito horas semanais, temos direitos de férias remuneradas, previdência social, aposentadoria e estabilidade no emprego público. No setor privado o trabalhador tem o FGTS, uma garantia em caso de demissão. Ou seja, hoje, pelo menos para alguns setores da economia, existe proteção trabalhista mínima, fato inexistente nas origens da Revolução Industrial.

No entanto, o capital continua a explorar o trabalho com toda a sua voracidade, talvez hoje de uma forma mais sutil, porém não menos competente na extração da mais-valia, consolidando uma dominação mais no aspecto subjetivo e afetivo. Na fase atual do capitalismo, com a informatização global, o trabalhador já não trabalha 16 horas por dia, mas por outro lado não tem tempo

certo de trabalho, porque pode estar em qualquer lugar a qualquer tempo desenvolvendo a sua atividade profissional. É possível que ele não sinta dessa forma, afinal está fazendo parte de uma família, a empresa é “dele” e ele se sente comprometendo com essa nova realidade pós-moderna. No entanto, esse mais-trabalho está deixando o trabalhador cada vez mais propício à doença.

Diante desse quadro, podemos afirmar que o trabalho hoje não está menos insalubre do que no século XVIII ou XIX, existindo uma relação próxima entre a intensificação e precarização do trabalho e o adoecimento do trabalhador. Esse processo também é visto no campo educacional com os professores. Pesquisas apontam para o adoecimento docente, na medida em que ele precisa se adequar a um capitalismo cada vez mais agressivo, embora com discurso familiar na lógica toyotista.

A saúde do professor no contexto das transformações recentes no mundo do trabalho

O sociólogo argentino Atílio Borón (1998, p. 100) afirma categoricamente que “a economia do final do século XX é conhecimento intensivo”. Com essa sentença ele reforça a tese da importância da educação como fator de desenvolvimento social e econômico de um país e conclui que, “uma força de trabalho altamente educada, que goza de uma excelente atenção médica e possui uma estrutura social integrada” (BÓRON, 1998, p. 100), é fundamental para que um país se torne mais competitivo na atual fase do capitalismo, que ele categorizou como neoliberal, apesar desse modelo receber a seguinte crítica: “não deixa de ser uma curiosa mostra de sucesso o fato de que as economias que

são “saneadas” com o remédio neoliberal tenham mais pobres que nunca e a dívida social cresça de forma incontida” (BÓRON, 1998, p. 102).

A ideia do sucesso apontada acima está na análise crítica ao neoliberalismo, que é um modelo gerador de pobreza. Concordando com o sociólogo argentino, Pierre Salama (1999, p. 33), que destaca que, no campo da formação profissional, essa desigualdade é ainda mais gritante, principalmente entre os trabalhadores preparados para o mercado, ao afirmar que, “de modo geral, as desigualdades se acentuam entre trabalhadores qualificados e não qualificados, a informatização aumenta, o desemprego também, e os empregos nos setores expostos à concorrência internacional diminuem em termos percentuais”.

Apesar das duras críticas desses autores ao neoliberalismo, em um ponto eles concordam: a educação pode ser um fator de geração de renda para os trabalhadores, principalmente em um momento de grande desenvolvimento tecnológico para potencialização da economia de mercado, embora, contraditoriamente, a educação seja, também, uma necessidade do capital para intensificar a extração de mais-valor da classe trabalhadora.

Deve ser por isso que as políticas públicas destinadas para o campo educacional sejam elas no plano federal, ou nos planos estaduais ou municipais, ou em conjunto com os diversos convênios entre os entes federativos, tiveram um crescimento significativo no Brasil, na década de 1990, período áureo do neoliberalismo no país.

Tendo relação direta com esse novo contexto educacional, foi aprovada a Lei de nº 9.394, de 1996, definindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nitidamente influenciada

pelo discurso neoliberal, hegemônico na época, estabeleceu uma legislação que privilegiou a formação de um trabalhador voltado para a economia de mercado e para um mundo do trabalho em grandes mudanças, principalmente com a introdução das novas tecnologias informacionais. Nesse contexto, definiu, também, as seguintes atribuições aos professores: Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

São atribuições que tem sobrecarregado o trabalho do professor, que se antes apenas estava envolvido com as suas atividades de sala de aula, agora ele extrapola, indo além dos muros da escola, quando lhe é atribuído o trabalho com a família e a comunidade.

É bom situar historicamente que a LDB foi aprovada no Congresso Nacional no auge do discurso neoliberal no Brasil, com a escola tendo que preparar o aluno para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Por isso era necessário construir uma “nova” escola, que atendesse à atual dinâmica e demanda do capitalismo na pós-modernidade, na lógica do neoliberalismo.

Independentemente da categorização que se queria dar à atual fase da economia de mercado, estamos convencidos de que, na

perspectiva da totalidade, a educação deve integrar essa realidade colaborando para o seu “sucesso”, ou seja, formar um trabalhador que possa produzir cada vez mais em menos tempo, adaptando-o ao mundo do capital. Por isso, como destaca Heloani (2011), buscando ter melhor aproveitamento na relação entre o tempo gasto na produção das mercadorias, o trabalho propriamente dito e o resultado da produção, muitas corporações empresariais estão criando suas próprias universidades para preparar o trabalhador na sua lógica produtiva.

Nesse contexto, a escola regular, também envolvida pelo e no discurso que é o seu papel, prepara o trabalhador para esse mercado em mudanças contínuas, tem exigido cada vez um professor também flexível e em tempo integral. Por isso acreditamos que o volume de programas e projetos que estão sendo desenvolvidos nas e para as escolas, com o objetivo de adequá-las a esse “novo” capitalismo, tem contribuído para intensificar o trabalho docente, ou seja, o docente está trabalhando cada vez mais no mesmo espaço de tempo, fato potencializado pela introdução das novas tecnologias informacionais.

Ao mesmo tempo, as mudanças recentes no mundo do trabalho com as transformações no capitalismo, exigindo um trabalhador mais flexível, tem precarizado o trabalho docente, com contratos precários de trabalho, salas de aulas lotadas e péssimas condições de trabalho. Como afirma Dias e Machado (2009, p. 09):

No que diz respeito ao trabalho docente, vem-se observando uma crescente precarização do trabalho desse profissional, além da flexibilização de suas tarefas e uma nova relação estabelecida com o tempo de trabalho. A precarização do

trabalho docente é definida articulando-se às novas formas de trabalho, cada vez mais desregulamentadas, tendo como principais características a redução de salários, diminuição dos direitos trabalhistas, intensificação da jornada de trabalho, entre outras formas de exploração. Ela pode ser observada até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub) contratações temporárias de professores, pagos por hora aula ministrada em turma de graduação.

Com essa linha de análise, podemos trabalhar com a hipótese de que tanto a intensificação quanto a precarização do trabalho do professor estariam contribuindo para o seu adoecimento.

Embora o trabalho seja central na vida do homem e da sociedade, afinal produz a sua riqueza, historicamente ele tem sido motivo de muito sofrimento para as pessoas por conta das várias formas de exploração pelas quais têm sido submetidas, notadamente na sociedade capitalista. Para o entendimento dessa afirmação, fizemos um levantamento empírico em duas escolas públicas estaduais de Anápolis, como se segue pelos relatos abaixo.

Na escola pública A, duas professoras estão afastadas por problemas de saúde desde 2011 e, pelo constatado, devem continuar em 2013. Os problemas emocionais foram decisivos para isso. A professora X, que é formada em Letras, conseguiu uma licença de 180 dias, que se iniciou em setembro de 2012, tendo que voltar agora em março de 2013, mas a direção da escola já informou que ela vai entrar com novo pedido de licença. Pelo menos dois motivos foram elencados: um físico, hérnia de disco; e o outro psíquico, no campo emocional, com a professora tendo dificuldade no relacionamento com os alunos. Não foi possível entrevistar essa professora, mas informações da direção da escola dão conta de que ela não pretende mais voltar à sala de aula.

Com a professora Y o caso é mais grave. Formada em Ciências Sociais e Ciências Econômicas na década de 1980, a professora tem 27 anos de carreira, mas apenas 16 como professora, pois desde 2001 está apenas na parte administrativa, isso porque, segunda ela, perdeu o encanto com a educação. Em entrevista, ela afirma:

Em todo esse tempo como professora as salas sempre lotadas com até setenta alunos, uma superpopulação e aí a gente tem que corrigir os trabalhos de madrugada, sábado, domingo. A gente não descansa. Tem de fazer vários tipos de provas, porque ninguém te ajuda a vigiar os alunos e aí eles colam. Tudo isso vai cansando. Também fiquei decepcionada com os alunos, eles não têm interesse nas aulas. A gente prepara uma boa aula, mas não consegue atingir os objetivos. Acho que hoje o computador e o celular atrapalham muito. Tem aluno que passa cola de uma sala para a outra pelo celular. Eles falam em código e isso tem prejudicado a escrita. Eles não sabem mais o português.

O desabafo da professora é o seu desencantamento com a educação, por isso saiu da sala de aula há uma década e desde então convive com sucessivas licenças por questões emocionais. Igualmente à professora X, a professora Y não consegue mais se relacionar com os alunos. Ela entra em pânico quando tem contato com a sala de aula. Então, por decisão médica, ela está afastada das suas funções docentes e hoje trabalha na biblioteca da escola, é a chamada readaptação definitiva. No momento mais crítico, a professora Y passou três meses em um sanatório de Anápolis, sendo enquadrada como F29, ou seja, com as doenças de Esquizofrenia, transtornos esquizotípicos e transtornos delirantes, como estão no CID (Classificação Internacional de Doenças).

Perguntei à professora Y se ela ainda tinha vontade de um dia voltar para a sala de aula e ela, com um olhar triste, disse que não. As várias reações da professora durante a nossa entrevista, que foi realizada no dia 25 de fevereiro de 2012 na escola pública A, mostra uma profissional descontente com a sua profissão e à espera da aposentadoria. Embora seja uma professora efetiva, com plano de carreira consolidado, a precarização está caracterizada quando a professora confirma o fato já conhecido de todos que são as salas de aulas lotadas; e a intensificação do seu trabalho está presente, quando ela relata que corrige os trabalhos e provas dos alunos até nos seus momentos de lazer, ou ser obrigada a fazer várias provas para evitar que um aluno copie a prova do outro. Ao final da nossa conversa, perguntei à professora Y, se ela acha que o seu adoecimento está relacionado com a sua prática profissional. Ela respondeu que sim e concluiu: “é muita pressão sobre o professor, então a gente fica sempre na corda bamba e uma hora a corda arrebenta”.

Nessa escola pública pesquisada, as duas professoras hoje de licença são por motivos emocionais, embora a professora X também tenha um problema físico. A professora Y foi readaptada de forma definitiva, ou seja, ela não poderá mais exercer a sua função de professora, diferentemente da professora X, que ainda pode voltar a trabalhar em sala de aula, já que a sua readaptação é temporária, porém, podendo se tornar definitiva, caso a professora não consiga mais exercer a sua atividade docente, o que parece que vai acontecer, segundo impressão da direção da escola.

Na escola pública estadual B, seis professoras conseguiram licença médica em 2012, sendo que três delas por motivos emocionais. As docentes mostraram certa resistência em dar

entrevista, mas em conversa com a coordenação e secretaria da escola, recebemos a informação de que essas três professoras estão com depressão e alegam não ter condições de voltar para a sala de aula. O secretário da escola disse que o caso de uma professora em particular é mais grave e ele não acredita que a mesma vá retornar para as suas atividades docentes. O importante a destacar nessa escola é que 50% dos professores afastados por licença médica o foram por motivos emocionais, com o exercício da prática docente colaborando para isso.

Essas situações concretas passam pelo entendimento das recentes mudanças no mundo do capital, que tem precarizado e intensificado o trabalho na sua totalidade e, particularmente ao que nos interessa aqui, o trabalho do professor. Essas mudanças podem ser notadas em todas as instâncias da sociedade, como afirma Harvey (2002, p. 117):

Se houve alguma transformação na economia política do capitalismo do final do século XX, cabe-nos estabelecer quão profunda e fundamental pode ter sido a mudança. São abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado etc.

A sutileza na exploração do trabalho levou à construção de novas categorias para delimitar determinada realidade. Nesse sentido, buscando diluir o conflito entre as classes sociais, uma nova linguagem vem sendo construída para se adequar a uma realidade específica no atual mundo flexível do trabalho: o trabalhador deixou de ser o operário para ser o colaborador, o parceiro, enquanto que o patrão passou a ser o gestor. Constroem-se a ideia de que ambos buscam o mesmo objetivo final: um

produto de qualidade para o consumidor, visando atender a sua satisfação pessoal. Tudo isso em um trabalho de equipe, formando uma grande família, todos vivendo em um mundo de liberdade. É uma forma eficiente de controle do capital sobre o trabalho, que “envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de representação, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo” (HARVEY, 2002, p. 119).

Nesse cenário, parece que não existe o conflito social no processo produtivo, com o trabalho e capital podendo caminhar unidos para o bem coletivo. É a dominação simbólica pela linguagem, como relata Roberto Heloani (2011), uma manipulação psicológica do trabalho, buscando a subordinação afetiva e subjetiva do trabalhador, para inibir a sua maturidade política. Esse processo acontece primeiro no setor produtivo, mas, na perspectiva da totalidade, ele atinge todas as instituições sociais e a educação passa a conviver com essa nova roupagem do capitalismo, que alguns definem como toyotismo, que, como afirma Giovanni Alves (2000, p. 34), o diferencia do capitalismo fordista pela “captura da subjetividade operária”, fazendo com que o trabalhador esteja mais compromissado com o seu trabalho.

No entanto, enquanto o capital busca minimizar o conflito estabelecido no mundo real, por mecanismos simbólicos e subjetivos, a realidade nos mostra uma exploração cada vez maior sofisticada e sutil do trabalhador, que muitas vezes passa despercebida no campo das ideias, embora ele sinta o seu trabalho cada vez mais precário e intenso.

Esse relato introdutório parece o início de uma história romanceada no estilo ficcional, onde todos viverão felizes para

sempre. Porém, se entendermos que a produção capitalista é, por natureza, um processo de extração de mais-valia e que o capital expropria o trabalho, então, por mais que a linguagem possa ter mudado, o trabalho continua sendo explorado pelo capital. O que tem de novidade é a forma como esse processo está sendo desenvolvido na sociedade pós-fordista, toyotista, ou flexível. O que tem acontecido, na verdade, de acordo com Braverman (1977, p. 138), é a degradação do trabalho, tanto pela crise do capital, quanto pela introdução de novas tecnologias, pois “a ciência é a última - e depois do trabalho a mais importante - propriedade social a converter-se num auxiliar do capital”.

Isso porque no capitalismo, independentemente do setor produtivo, o tempo é fundamental na produção de mais-valor. Assim, a ciência é mais um elemento que favorece a cumulação do capital e, assim como a técnica e a maquinaria, todas não foram colocadas para aliviar o trabalho, mas para favorecer o capital, inclusive politicamente (BRAVERMAN, 1977).

Tomando o trabalho do professor como exemplo, constatamos tanto a intensificação, quanto a precarização do trabalho docente relacionado com as novas demandas da educação para atender às novas necessidades da economia de mercado no mundo pós-moderno, com os relatos oriundos de várias regiões do Brasil. No Rio Grande do Sul, os sindicatos patronais e dos professores, SINEPE E SINPRO, respectivamente, reuniram-se em março de 2012, com a mediação do Ministério Público do Trabalho para discutir “o excesso de trabalho a que são submetidos os professores no ensino privado” (REVISTA CONTEÚDO, n. 14, p. 27).

Já na Paraíba, a denúncia é contra o produtivismo nas universidades federais, que obriga o professor à produção de artigos em quantidade em um tempo reduzido, o que, na visão dos professores, gera trabalhos superficiais, sem uma maturação devida para um trabalho acadêmico. É apenas uma questão de quantidade para colocar nos relatórios, não tendo, necessariamente, enriquecimento científico.

Seja na rede pública ou na rede privada, os professores têm sido submetidos, cada vez mais, a um aumento da sua jornada de trabalho, seja na escola ou fora dela, situação intensificada pelo uso de novas tecnologias, desmentindo aqueles que defendiam a tese de que a era da informatização colaboraria para a melhoria das condições de trabalho. Marx (1983, p. 391) já havia alertado para esse fato no século XIX, no livro *O Capital*, pois “a produtividade do trabalho depende não só da virtuosidade do trabalhador, mas também da perfeição de suas ferramentas”.

Apesar do trabalho extra por conta da introdução dessas tecnologias, “o salário continua o mesmo e a carga de trabalho cada vez maior e a saúde e a vida familiar e social dos trabalhadores em educação têm sido prejudicadas” (REVISTA CONTEÚDO, n. 16, p. 19).

Contra essa condição, o SINRPO-RS realizou uma greve no domingo, um ato simbólico e político ao mesmo tempo, como forma de protestar contra esse mais trabalho e o que é pior, sem remuneração. Para proteger o trabalhador dessa nova forma de exploração via tecnologia, foi aprovada a Lei 12.551, de 15 de dezembro de 2011, que regulamenta o Teletrabalho, mas que, infelizmente, ainda não chega ao professor.

É consenso que as novas tecnologias têm sobrecarregado o trabalho do professor, pois além das atividades presenciais nas escolas, seja ela pública ou privada, o docente tem feito longas jornadas fora do seu local de trabalho sem receber nada mais por isso. Campanhas dos sindicatos dos professores pelo Brasil apontam para esses problemas e denunciam:

O fato de muitas instituições de ensino pressionar os professores para que produzam conteúdos para os websites das escolas, para que mantenham blogs, fóruns e chats para trocar informações com os alunos, para que respondam e-mails com atendimento individualizado a qualquer tempo, ou seja, atividades que ultrapassam a carga-horária contratada. Fazendo com que, de certa forma, os docentes estejam disponíveis para trabalhar o tempo todo (REVISTA CONTEÚDO, n. 16, p. 26).

Estamos convencidos de que a tecnologia não melhorou a vida do trabalhador, ao contrário, aumentou a “pressão para que ele produza mais em menos tempo”, provocando novas doenças ocupacionais, para aqueles que conseguem garantir o emprego; além de provocar o desemprego estrutural para uma parcela significativa da classe trabalhadora que é excluída do mercado formal de trabalho.

No campo específico da educação, estatísticas apontam que o trabalhador em educação está adoecendo cada vez mais, principalmente com doenças de cunho emocional e mental, porque até os seus poucos momentos de lazer estão sendo ocupados pelo seu trabalho docente devido à facilidade no uso das novas tecnologias.

Alguns estudos acadêmicos, no Brasil e no exterior, apontam para o adoecimento do professor em relação direta com o exercício do seu trabalho. As doutoras, Ada Assunção e Dalila Oliveira, ambas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professoras do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública na Instituição, publicaram um artigo em 2009 na revista *Educação & Sociedade*, relacionando a intensificação do trabalho docente e o seu adoecimento. Nessa pesquisa, 15,3% dos afastamentos dos docentes é por doenças mentais e comportamentais, o maior índice entre as outras categorias de afastamento.

A educação sempre foi vista como a possibilidade de mobilidade social, podendo diminuir as diferenças sociais. Com essa perspectiva, diversas políticas educacionais desenvolvidas após a década de 1990, principalmente após a publicação da atual LDB, têm sobrecarregado o trabalho do professor, situação explícita com o aumento de 180 para 200 dias letivos. Esse quadro foi intensificado com a introdução das novas tecnologias também no campo educacional. O professor agora trabalha em tempo integral e, quando afirmamos isso, incluímos os momentos de folga e lazer, quando o docente, com o seu computador, está sempre resolvendo alguma questão da sua atividade profissional.

Esse quadro tem intensificado o trabalho docente e provocado o seu adoecimento, como constatamos no nosso trabalho empírico nas escolas públicas estaduais de Anápolis. Fato também detectado na pesquisa das professoras da UFMG citada acima, com a nova realidade educacional aumentando as demandas na escola, além da massificação do ensino que tem intensificado esse quadro. Com isso, o trabalho do professor foi ampliado, indo além da sala de aula, dilatando as suas funções,

como está na legislação educacional, redefinindo as suas tarefas, como afirmam Assunção e Oliveira (2009, p. 361):

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente.

Além do aumento do tempo de trabalho e das tarefas do professor no cotidiano da escola, a quantidade de alunos é outro fator estressante para o docente. Na pesquisa, uma professora relata que tem 170 alunos no ensino básico e que corrige as tarefas até dentro do ônibus, ou em qualquer tempo livre, para dar conta do trabalho. Esse fato provoca o rápido esgotamento do professor, que é afetado tanto objetivamente, no trabalho real, quanto subjetivamente, na concepção do seu trabalho. Esse relato nós detectamos na entrevista com a professora Y, na escola pública A de Anápolis.

Embora todas essas mudanças estejam acontecendo no capitalismo e, particularmente no mundo do trabalho, exigindo cada vez mais a dedicação e comprometimento, seja do trabalhador em geral, ou do docente em particular, do ponto de vista salarial, que seria um fator compensatório, a realidade é crítica, pois os salários dos professores estão muito aquém dos salários de outras profissões que exigem o ensino superior.

De acordo com pesquisa realizada pelos professores Alves e Pinto (2011), o docente do ensino básico, que pela Lei 9.394 de 1996, só pode exercer a sua atividade profissional após cursar alguma licenciatura, ocupa o 27º lugar na questão

salarial entre profissionais de nível superior, de um total de 32 profissões comparadas. Portanto, é uma atividade profissional mal remunerada e desprestigiada tanto na rede pública, quanto na rede privada, embora nesta, a situação seja pior.

Uma rápida comparação salarial dos professores do ensino básico pode comprovar essa afirmação: primeiro que o professor da rede pública não trabalha 40 horas em sala de aula, pois ele tem um plano de cargos e salários que lhe garante uma carga horária para atividades fora da sala de aula, condição inexistente no setor privado. Para um professor com mestrado que acabou de chegar, via concurso, no setor público, ele receberia, por 40 horas, os seguintes valores em reais, isso no ano de 2010: no Instituto Federal de Goiás: 2.782,97; na Rede Pública Municipal de Anápolis: 2.510,93; na Rede Pública Estadual: 2.018,86. Um professor com 40 horas na rede privada em Anápolis, por não ter um plano de cargos e salários que estabeleça uma diferença entre o salário de um graduado e de um pós-graduado, todos têm a mesma remuneração inicial de R\$ 1.239,00, definido em convenção coletiva assinada pelos sindicatos.

Embora a pesquisa tenha destacado apenas a categoria da remuneração para mostrar o desprestígio da profissão docente, apontam-se outros aspectos que revelam esse dado como: longas jornadas de trabalho para dar conta de um salário melhor, dificuldades na formação continuada e muitas vezes não valorizada, principalmente na rede privada e o não cumprimento dos planos de carreira, mesmo que muitas vezes já tenha sido acordado entre patrões e empregados. São todos fatores estressantes para o docente e que também podem estar contribuindo para o seu adoecimento.

É um equívoco achar que a educação sozinha vai resolver os problemas sociais e econômicos do país, pois agindo assim perdemos a noção do conjunto social na totalidade do sistema. O professor não é o único responsável pelo processo educacional e pensar assim é de uma violência contra esse profissional, que não suportando a carga imposta, muitas vezes ele adocece. A educação virou a panaceia para os problemas sociais do país e isso é mais um fator de pressão sobre os professores, inclusive com muitos docentes assimilando esse discurso, o que potencializa a pressão sobre o seu trabalho, sendo mais um fator do seu adoecimento.

Como relatado na pesquisa de Assunção e Oliveira (2009), os problemas concretos na escola, como a violência, salas de aulas lotadas, falta de interesse dos alunos, condições físicas da unidade escolar, a burocracia do Estado que dificulta ações na escola, além dos aspectos afetivos, físicos e cognitivos dos alunos, tudo isso não depende necessariamente do professor, mas de profissionais específicos e qualificados para cada setor. No entanto, essa realidade considerada hostil pelo próprio docente afeta a sua subjetividade e pode provocar o seu adoecimento, em geral, por motivação emocional ou mental. Sobre isso afirmam as pesquisadoras:

As manifestações sintomáticas variam desde um sentimento de insatisfação e frustração chegando até uma angústia difusa e um profundo sentimento de culpa e impotência... O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 363).

Considerações finais

Apesar das grandes mudanças ocorridas no capitalismo nas últimas décadas dentro de um contexto histórico denominado de pós-modernidade, tanto no plano objetivo, com a introdução de tecnologias no setor de produção, aumentando a produtividade do capital, quanto no plano subjetivo, induzindo o trabalhador a pensar que é parte de uma grande família com os mesmos objetivos dos donos dos meios de produção, de concreto temos que o trabalho está cada vez mais explorado pelo capital. Como afirma Nildo Viana (2009), o capitalismo, independentemente das suas várias fases, tem como ponto central extrair mais-valor do trabalhador, controlando o seu tempo de trabalho.

Essa realidade também chegou ao campo educacional. Cada vez mais as instituições de ensino, das básicas às de nível superior, seja no setor público ou privado, estão controlando o tempo do professor com atividades tanto na escola como fora dela, sobrecarregando o trabalho docente.

Em 23 anos de magistério, participei de parte do que foi relatado nesse artigo como, por exemplo, trabalhar em salas de aulas lotadas. Lembro-me de uma aula em um cursinho de um colégio renomado nacionalmente que tinha uns 150 alunos. No ensino superior não foi diferente, pois já ministrei aula com 120 alunos em sala de aula. É o que podemos chamar de precarização do trabalho, pois não existe a possibilidade de um melhor aproveitamento pedagógico em um ambiente tão hostil, o que afeta o lado emocional, pois no fundo o professor sabe que o seu trabalho não está sendo bem-feito.

Em outro momento de exercício do magistério, por vários anos trabalhei de forma precária em uma instituição pública de

ensino superior em Goiás, sempre com contrato precário, fazendo as mesmas atividades dos professores efetivos, mas recebendo um salário menor, fato também constatado em outras regiões do Brasil. São situações concretas que abalam o lado emocional do docente, com muitos professores passando a desacreditar da sua atividade profissional e isso pode estar comprometendo a sua saúde.

Nessa linha de raciocínio, as pesquisas apresentadas nesse artigo, como de Assunção e Oliveira (2009), Alves e Pinto (2011), Dias e Machado (2009), Lacaz (2010) e Silveira (2012), dentre outras, embora umas destacando a precarização do trabalho docente, outras a intensificação da sua atividade profissional, ou até mesmo as duas situações ao mesmo tempo, mostraram que esse quadro tem colaborado para o adoecimento do professor.

O nosso trabalho de campo, realizado em duas escolas públicas de Anápolis, confirmou os dados apresentados pelas pesquisas relacionadas acima. Muitos professores afastados por licença médica acusam o cotidiano do seu exercício profissional como principal fator motivador do seu afastamento.

Portanto, embora o discurso hegemônico na sociedade pós-moderna seja o da colaboração, com a formação da grande família no local de trabalho em benefício de todos, com o objetivo de envolver o trabalhador no aspecto afetivo, compromissando-o com o seu trabalho, no mundo real ele está cada vez mais explorado, seja com a precarização ou com intensificação do seu trabalho.

Essa realidade também está consolidada no campo educacional, pois está integrado na totalidade do sistema capitalista, na economia de mercado. Pelo que constatamos na teoria e no trabalho empírico, esta realidade está contribuindo para o adoecimento do professor.

Referências

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho** – reestruturação produtiva e crise do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, ago. 2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVERA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BORÓN, Atílio. A Sociedade Civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo** – As Políticas Sociais e o Estado democrático. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 63-118.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista** – a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

DIAS, Viviane; MACHADO, Melissa. Precarização do trabalho: o caso dos professores substitutos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 5., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1986.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna** – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HELOANI, Roberto. **Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado**. São Paulo: Atlas, 2011.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Capitalismo organizacional e trabalho – a saúde do docente. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 45, p. 51-59, jan. 2010.

MARX, Karl. Divisão do Trabalho e manufatura. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **História**. São Paulo: Ática, 1983. p. 386-422.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Burgueses e proletários. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **História**. São Paulo: Ática, 1983. p. 365-375.

REVISTA CONTEÚDO. Brasília: Contee, ano IV, n. 14 e 16, maio 2012.

SALAMA, Pierre. **Pobreza e Exploração do trabalho na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 1999.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter** – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVEIRA, Polyana Imolesi. **A precarização do trabalho docente e a subordinação da educação ao mercado**: um estudo sobre as relações de trabalho no ensino superior no período de 1994 a 2004. Uberlândia: FAGED/UFU, 2012.

VIANA, Nildo. **O capitalismo na era da acumulação integral**. Aparecida-SP: Santuário, 2009.

EDUCAR NA DIVERSIDADE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO NORTE DO TOCANTINS

Antônia Márcia Duarte Queiroz

Introdução

A sociedade busca na atualidade políticas públicas que sirvam para contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos e nos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

O Tocantins, que fica no norte do país e está inserido na região de transição amazônica, tornou-se um centro de atração para a educação superior, notadamente por causa da cidade de Araguaína.

Segundo Morais (2014), essa cidade constitui-se como importante local de fluxos de investimentos públicos e privados, devido, sobretudo, a sua posição geográfica no norte do estado e do país. A centralidade urbana de serviços atrai a demanda de várias

idades de seu entorno. Assim, a cidade possui uma importante função dentro da rede urbana do norte desse estado, promovendo interações espaciais com cidades localizadas até mesmo a 600 km de distância.

Para Moraes (2014), algumas dinâmicas se estabeleceram no processo de consolidação econômica e intensificação da urbanização do estado do Tocantins e na constituição da economia regional da cidade de Araguaína, com destaque para a participação e dinamicidade de várias empresas ligadas ao setor agropecuário e à educação. Acrescenta-se que as dinâmicas regionais de Araguaína fazem com que se configure como cidade-polo de uma grande região e, também, como uma cidade média no contexto regional do norte do Brasil.

Tendo em vista tais especificidades, o objeto de análise deste trabalho concentra-se na educação no norte do Tocantins, mais precisamente na cidade de Araguaína, por intermédio da Universidade Federal do Tocantins, pois é a principal instituição de ensino superior público da região. Conforme a instituição em tela, sua missão é “produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (Projeto Pedagógico Institucional – PPI, 2007, p. 11).

Sob o novo panorama educacional, baseado nos princípios de educar para a diversidade, podemos considerar que a formação docente constitui um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais promovedores do respeito a todos.

Reconhecendo a importância fundamental do papel do(a) docente no desenvolvimento de conceitos e condutas educacionais de maneira geral e inclusivas, dentro das análises inseridas em

projeto de pesquisa maior, “Estudo, uso e elaboração de materiais didático-pedagógicos de Geografia na formação inicial e continuada de professores a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), para a educação básica do norte do Tocantins”, estamos desenvolvendo no colegiado de Geografia, em conjunto com o Colegiado de Licenciatura em Matemática, um curso de formação do corpo docente da UFT.

Assim, partimos da necessidade de inserção e articulação da pesquisa e extensão universitária junto à comunidade local regional. Para tanto, contamos com parcerias advindas da comunidade local no sentido de formação de professores para atender as demandas locais dessa importante área de transição da região amazônica. Nesse sentido, buscamos empreender cursos de formação inicial e continuada voltados às demandas do norte do estado do Tocantins e contexto de transição amazônico.

A educação especial e inclusiva se torna problemática nessa região em razão da pouca leitura conceitual e prática no nosso cotidiano de trabalho docente na universidade, o que nos permite visualizar a necessidade de formação de professores capacitados a lidar com as especificidades locais e regionais.

O Curso de Formação Continuada (PROFOR), como forma de reiterar o compromisso de educar na diversidade, buscou inteirar experiências da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ao corpo docente das licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins (Câmpus/Araguaína), de forma interdisciplinar.

O objetivo principal foi abordar a temática educação especial e inclusiva com os docentes da universidade, para atender à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a

reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A proposta do curso fundamentou-se também na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que, em seu artigo 2º, destaca o direito das pessoas com deficiência de exercerem os seus direitos básicos, inclusive o direito à educação.

Dessa maneira, o curso surgiu a partir da necessidade de se oferecer formação em Educação Inclusiva aos cursos de licenciatura da UFT/ Câmpus Araguaína, a fim de se adaptar para promover, de fato, uma educação universal e inclusiva.

Para a execução do curso, contamos com a participação de uma Equipe Multidisciplinar, composta por professores que atuam na Educação Especial e Inclusiva: Educadores Físicos, Psicólogos e Fisioterapeutas. Profissionais que têm larga experiência no trabalho com estudantes que possuem algum tipo de deficiência.

O curso foi dividido em três módulos. 1º Módulo: deficiências intelectual e/ou múltiplas, educação especial (o trabalho da APAE de Araguaína), carga horária: 30 horas; 2º Módulo: Transtorno do Espectro Autista – TEA e deficiências visual e auditiva, carga horária: 30 horas; 3º Módulo: educação inclusiva e processos inclusivos, e estratégias metodológicas e recursos de acessibilidade ao currículo na classe comum, carga horária: 30 horas. O curso perfaz, pois, o total de 90 horas. Para desenvolvimento dos módulos, aconteceram palestras e exposição de material didático-pedagógico diverso.

Os módulos foram organizados de modo a promover reflexões acerca do compromisso social e inclusivo na Universidade Federal do Tocantins, na cidade de Araguaína, bem como dos saberes

especializados na área de Educação Especial e Inclusiva, para efetivação da Política de Educação Inclusiva e desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Isso porque necessitamos conhecer mais sobre essa temática, como uma necessidade formativa.

Nessa seara, a apresentação histórica e conceitual sobre a Educação Especial e Inclusiva por meio de aportes teóricos e a experiência dos profissionais envolvidos nessa área pôde contribuir, de maneira geral, para a formação inicial e continuada dos professores.

De mais a mais, as reflexões coletivas puderam suscitar a busca do conhecimento real da situação das propostas metodológicas de ensino que atendem essa demanda educacional na cidade de Araguaína, considerada a principal cidade no contexto regional do norte do Tocantins.

Portanto, este trabalho apresenta o curso PROFOR, realizado na Universidade Federal do Tocantins, como impulsionador de inquietações e desdobramento em novas análises, por intermédio da orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na graduação de Geografia. Esses dados serviram como resultados parciais da pesquisa maior, já supracitada, fundamentais para o entendimento sobre a estrutura da educação geográfica no norte do Tocantins.

Para além disso, as informações a respeito da Educação Especial e Inclusiva na educação básica cooperaram para melhor visualização dessa problemática no ensino superior na região, bem como promover perspectivas para novos debates no espaço acadêmico, novas reflexões e possibilidades na estruturação de propostas voltadas à formação inicial e continuada de professores no norte do Tocantins.

Contextualização sobre a Educação Especial e Inclusiva

No Brasil, a educação especial vem sendo bastante discutida pela comunidade acadêmica, no sentido de fomentar adequações ao sistema educacional para ofertar melhores condições aos alunos com necessidades especiais. Com isso, a educação inclusiva também foi incorporada aos discursos de diversos autores.

Marchesi & Martini (1995) consideram que o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta algum tipo de problema de aprendizagem durante o seu período de escolarização, sendo que, para atender a esse tipo de aluno, é necessária uma atenção mais específica por parte do educador, além de maiores recursos educacionais por parte da escola. A Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e o Conselho Nacional de Educação destacam a importância de se pensar numa educação inclusiva na qual os alunos que possuam alguma necessidade física ou intelectual tenham seus direitos garantidos. Nesse aspecto, a Constituição Federal de 1988 estabelece no art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e art. 208, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deverá ser feito preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca propõe que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras,

uma educação baseada nos princípios da inclusão. O documento de Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB/2001, no art. 1º, expressa as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Porém, Ferreira e Sampaio (2008) advertem que a grande queixa feita pela maioria dos professores em atender aos alunos com necessidades educacionais especiais é a de que não estão preparados para atendê-los. Nota-se, então, que parte dos cursos de graduação em licenciatura não oferece, em sua estrutura curricular obrigatória, disciplinas relacionadas à educação inclusiva ou às práticas pedagógicas existentes para atender a esses alunos. Ou seja, os professores saem da graduação com pouca formação e/ou sem informação voltadas para lidar com alunos que tenham algum tipo de necessidade educacional especial.

Para Ferreira e Sampaio (2008), deve haver uma reestruturação curricular das instituições de ensino superior, pois o futuro professor precisa ter contato com o conhecimento das formas utilizadas para responder às necessidades educacionais especiais dos seus alunos, sendo que também devem ser incentivados os cursos de formação continuada para os professores já atuantes, a fim de que possam sempre se atualizar.

Ferreira e Sampaio (2008) concluem que existem ainda vários obstáculos para que exista de fato o atendimento de todos os alunos que possuam algum tipo de necessidade educacional especial e, com o intento de que esse atendimento se torne realidade, é necessário que os cursos de graduação em licenciatura invistam mais em disciplinas especializadas no atendimento desses

alunos. Além disso, os professores devem ter acesso a cursos de formação continuada, com vistas a proporcionar um processo de ensino adequado para todos os seus alunos. Conseqüentemente, haverá verdadeiras escolas inclusivas, que proporcionem a todos os alunos, com necessidade especial ou não, um ensino pleno e de qualidade.

Mantoan (2006) ressalta que a inclusão implica mudanças, daí questionar não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que tenham acesso ao conhecimento e sua formação cidadã seja garantida.

Em relação à inserção de estudantes deficientes, segundo Seekel e Ferrari (2007), o ingresso de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores muitas vezes não se dá de modo explícito. As dificuldades podem se revelar para a classe e para os professores paulatinamente. Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência de suas dificuldades.

Algumas necessidades educacionais especiais acabam por passar despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, principalmente nas produções de texto coletivas, e pode ocorrer que, apenas na avaliação final, o docente se depare com as dificuldades específicas daquele aluno. Entram em cena aqui as especificidades das disciplinas e dos métodos utilizados pelos diferentes professores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, também reforça a educação em alguns artigos, mostrando a importância de aprender, dentro e fora do âmbito escolar. O artigo 53º do ECA mostra que toda criança e todo adolescente têm direito a uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla ou de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é um direito constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, na qual a participação da comunidade é fator essencial (BRASIL, 1988).

Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. A educação especial, como modalidade de educação escolar, tem de ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino, garantindo vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência, sendo importantes a flexibilidade e a diversidade, pois o espectro das necessidades especiais é diversificado, devido às realidades serem bastante diversificadas no país.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, os artigos 22 e 24 afirmam que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e sua preparação

para a cidadania, o que também prevê uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade.

No art. 58 da LDB (1996), a educação especial é definida da seguinte forma:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19).

Com efeito, os temas educação especial e inclusiva, entre outras temáticas, orbitam em torno de uma educação que vise à inserção de todos os alunos no contexto da educação superior, sem que haja qualquer restrição.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que vários países estão incluindo nas escolas e turmas regulares aqueles com deficiências acentuadas. São, ainda, em pequeno número, porém crescente, sendo que o maior desafio é estender a um número maior de escolas e comunidades no sentido de ajudar na aprendizagem dos estudantes, os cidadãos do futuro.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 29).

É necessário se pensar na formação do professor do magistério superior. Em muitas instituições de formação docente no Brasil, não dispomos de disciplinas específicas que abordem o assunto aqui debatido, deixando uma lacuna, cujos efeitos recairão no sistema educacional. A preocupação com o público de estudantes deficientes segue a passos lentos, em poucos espaços de debates, em meio a conquistas de direitos muito recentes.

[...] prepararem-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades e a sociedade toma a decisão consciente de agir de acordo com o valor social da igualdade para todos os seres humanos. No que se refere à escola inclusiva, é no constante desequilíbrio provocado pelas diferenças existentes entre os alunos com necessidades educativas especiais e os sem que ocorrem as trocas entre eles e a permanente reorganização do conhecimento pelo aluno (STAINBACH; STAINBACK, 1999, p. 39).

Essa preparação para lidar com a diferença é apresentada também por Bianchetti e Freire (2008, p. 118), os quais acrescentam, no trabalho “Um olhar sobre a diferença”, que a exclusão dos diferentes não se dá somente no nível escolar. A aceleração de mudanças tecnológicas, a transformação na organização do trabalho têm criado mais diferenciações, excluindo um número cada vez maior de indivíduos e criando vários ciclos de enfrentamentos com um elaborado modelo de normalidade.

A formação de professores de Geografia no contexto da Educação Especial e Inclusiva no norte do Tocantins

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC -, entre as competências específicas de Ciências Humanas necessárias aos

aprendizes para a educação inclusiva, ensino fundamental, está a de compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. Já entre as habilidades, está a de identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças já confirmadas para o ensino fundamental.

Nessa direção, a Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, tem um papel importante na consolidação da política de formação de pessoal em nível superior, em específico, a formação de professores. Isso porque, devido à expansão da cidade e de sua importância como polo de desenvolvimento para a Região do Bico do Papagaio, esse campus concorre para a formação de profissionais da educação, oferecendo sete cursos de licenciatura, dos quais destacamos o curso de Geografia.

O Curso de Geografia foi autorizado pelo Decreto Presidencial nº 91.507, de 5 de agosto de 1985 (DOU, 1985) e pela Resolução nº 030, de 21 de fevereiro de 1985, do Conselho Estadual de Goiás. Em 1992, o Curso de Geografia foi reconhecido pela Portaria nº 1.366, de 16/9/1992, do Conselho Federal de Educação (PPC, 2009).

Dentre seus objetivos, estão o de formar professores e educadores de Geografia, para atuação na Educação Básica, nos sistemas privado ou público regular de ensino; entender a graduação enquanto um processo inicial de formação, mas não o seu fim; garantir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, percebendo o ensino enquanto docência, a pesquisa voltada para o

ensino de Geografia e sua prática pedagógica, e a extensão como ação e intervenção na realidade.

Além disso, deve definir e articular as concepções geográficas e pedagógicas numa perspectiva social, ou seja, que a prática pedagógica considere, cada vez mais, o meio onde se insere; propiciar o desenvolvimento de competências, dos pontos de vista teórico, prático e político; propiciar um processo de interação das diferentes disciplinas, tanto as específicas da Geografia quanto as pedagógicas, em busca de perspectivas mais totalizantes e cooperativas; possibilitar ao (à) acadêmico (a) o domínio das categorias de análise da Geografia; titular e capacitar o (a) discente, possibilitando-lhe o acesso ao prosseguimento de seus estudos em nível de pós-graduação (PPC, 2009).

O curso de Geografia, no seu Projeto Político Curricular (PPC, 2009, p. 28), enfatiza a formação de profissionais na área da educação. Nessa seara, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) está na Proposta curricular pra ser ministrada no terceiro semestre, com carga horária de 90 horas.

Portanto, a partir da análise do PPC do curso, é perceptível a preocupação com a questão ligada à educação especial e inclusiva, contudo vale salientar que, se não houver a preparação por parte do corpo docente da instituição, cujo papel é formar professores para a educação básica, toda e qualquer iniciativa de oferecer disciplinas nessa direção não terá efeito abrangente. O próprio itinerário formativo do corpo docente desse curso na instituição revela que esses profissionais não têm essa formação. É importante salientar que, apesar de o papel de se trabalhar com as disciplinas do campo da educação especial e inclusiva ser do licenciado em

Pedagogia, é fundamental que o corpo docente da instituição tenha também uma formação voltada para a temática em questão.

Sendo assim, os profissionais da educação devem estar atentos à lei de educação especial e educação inclusiva com os docentes da UFT, para atender à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que se destina à reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, com o fito de lidar com as diversas situações que envolvam o processo de ensino-aprendizagem relacionado à questão inclusiva. Cumpre destacar que os alunos possuem suas particularidades.

Sob a perspectiva formativa e para atender à demanda educacional, de forma interdisciplinar – em especial a educação especial e inclusiva no norte do Tocantins –, o Curso de Formação Continuada Educar na Diversidade: Deficiência, Transtornos, Síndromes e Educação Inclusiva foi realizado no mês de agosto de 2017, na referida instituição.

O curso considerou várias temáticas: educação especial e inclusiva, deficiências múltiplas e intelectuais, autismo, deficiência visual e surdez, bem como o conhecimento da legislação. No primeiro módulo, foi tratado o tema “Deficiência intelectual e/ou múltiplas”, apresentado pela Professora Leane Reis de Sousa, licenciada em Educação Física e Especialista em Neuropedagogia. No segundo módulo, foram abordados os seguintes temas: Deficiência visual e auditiva, ministrado pelo Professor Junior Rodrigues Lopes, Coordenador do Núcleo de Apoio Pedagógico de Produção em Braille – Delegacia Regional de Ensino de Araguaína. O módulo Transtorno do Espectro Autista - TEA - foi apresentado pela Professora Maria Luiza Saraiva. O terceiro e

último módulo trabalhou o tema Educação inclusiva e processos inclusivos e estratégias metodológicas e recursos de acessibilidade ao currículo na classe comum, explorado pela Professora Eveline das Neves Santos Correia.

Após as palestras, todos esses profissionais envolvidos no curso fizeram exposição de materiais didático-pedagógicos específicos e demonstração de sua utilização com os alunos com necessidades especiais. A maior parte dos materiais foi produzida pelos próprios professores (Figura 1).

Figura 1 – Apresentação do material didático-pedagógico



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Os materiais da Figura 1, entre outros que foram expostos durante o curso, são confeccionados pelos professores da educação

especial à medida que surge a demanda nas escolas e de acordo com o perfil de necessidade dos alunos que ingressam no espaço escolar.

A exposição desses profissionais foi dividida em apresentação conceitual sobre os diferentes tipos de deficiências; os estudantes deficientes e o acolhimento no espaço de ensino, regular ou especializado; entraves e possibilidades de oferta e atendimento no Tocantins. Houve um momento interativo, a partir do canto de uma música e movimentos do corpo, por meio dos quais o professor pode reconhecer, na prática, algumas dificuldades físico-motoras ou cognitivas próprias ou dos seus alunos.

O curso permitiu a inserção da comunidade acadêmica à realidade da Educação Inclusiva no cenário regional e local, por meio de palestras e relatos de experiência dos profissionais envolvidos nessa modalidade de atendimento educacional. Outra finalidade foi articular as concepções didático-pedagógicas numa perspectiva social inclusiva. Isto é, a prática pedagógica deve levar em conta, cada vez mais, o meio no qual se insere, com a finalidade de propor o desenvolvimento de habilidades ancoradas em arcabouço teórico adequado e o conhecimento das problemáticas regionais onde a instituição está inserida.

Tal iniciativa subsidiou os módulos e conseguiu oportunizar ao quadro docente desta IES conhecer diferentes práticas pedagógicas que têm impacto no ensino de jovens e adultos com deficiência, por meio do uso de tecnologias assistivas, recursos/metodologias para leitura e escrita, matemática e outros materiais. Ademais, apresentou aos docentes da UFT como ocorre a atuação de instituições, núcleos e clínicas/escolas, que desenvolvem trabalho em parceria com instituições da educação básica,

buscando a possibilidade de desenvolver projetos na área de educação inclusiva e formar parceria colaborativa com a APAE, bem como conhecer o seu trabalho junto aos estudantes que precisam de tratamento especializado nas instituições de ensino de Araguaína.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 pelo Ministério da Educação, o atendimento educacional especializado será realizado no turno oposto ao da sala de aula regular na própria unidade escolar que o aluno frequenta, ou em outra próxima. Deve oferecer recursos pedagógicos de acessibilidade, que eliminem barreiras e permitam a plena participação dos alunos com deficiência, de acordo com suas necessidades específicas, em escolas inclusivas.

Como podemos ver, o atendimento a essa demanda depende da formação do profissional do magistério. Nesse sentido, através do curso, ficou evidente que os docentes da UFT, em sua maioria, desconhecem as características de estudantes que precisam de atendimento especial ou inclusivo. Notamos que a formação acadêmica não está contemplando, suficientemente, as diversidades na sua estrutura de profissionalização para docência. As inquietações se fizeram presentes e foram visualizadas através do grande número de perguntas direcionadas aos professores palestrantes.

É salutar dizer que a formação nos permitiu refletir sobre a problemática da educação especial e inclusiva na cidade de Araguaína, bem como serviu de resultado importante da pesquisa supracitada sobre a educação no norte do Tocantins. Além disso, impulsionou a busca de novas informações acerca dessa temática

no sentido de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Geografia da região.

Conforme já mencionado, o desenrolar das aulas provocou inquietações nos cursistas, o que, por sua vez, se desdobrou em orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso de estudantes da graduação em Geografia no ano de 2017.

Assim, orientamos o TCC da estudante Maria de Fátima da Silva Lima, intitulado “Análise geográfica sobre a prática da Educação Inclusiva em algumas instituições de ensino na cidade de Araguaína – TO”. Este trabalho investigou a educação inclusiva e o ensino de Geografia, diante da realidade das escolas públicas que oferecem esse tipo de educação no ensino na cidade de Araguaína. Por isso, propôs-se, como objetivos específicos, identificar os obstáculos na prática pedagógica, mostrando a necessidade de formação de professores, especialmente na área de Geografia, que trabalhem na perspectiva da inclusão.

Os resultados revelaram que, embora existam leis, normativas e orientações dos cursos de licenciaturas e de Geografia para a formação de professores para atuarem na educação especial e inclusiva, ainda há grande dificuldade para aliar as práticas de ensino às mudanças e novas concepções para a educação. Nas palavras de Andrade (2006), a partir dos anos 1990 e início do século XXI, com a discussão da construção da cidadania, da democracia, e com debate sobre a qualidade no ensino, novas atribuições são postas na escola, sendo necessário repensar a sua função social, papel dos docentes quanto à reconstrução de sua prática, a sua formação e à forma como lidam com a produção e a transmissão do conhecimento.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 de que trata da formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura assegura, no Capítulo V, Art. 13, § 2º, que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, bem como metodologias e os conteúdos de fundamentos da educação. Dentre estes conteúdos, citam-se aqueles ligados à inclusão e educação especial (BRASIL, 2015, p. 12).

A formação de professores na Universidade Federal do Tocantins, conforme a Resolução nº 06, de 5 de abril de 2016, dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) entre os anos de 2016-2020 como responsabilidade social de inclusão no âmbito econômico e cultural. O Regimento Geral do Sistema de Biblioteca (Resolução Consuni nº 007/2015) inclui uma seção cujo objetivo é atender aos membros da academia com deficiência voltada para acessibilidade informacional. O curso de Geografia, entre seus propósitos, destaca o de formar professores, educadores de Geografia, isto é, profissionais do magistério que atuem na Educação Básica, seja no sistema privado, seja no sistema público regular de ensino.

Apesar da existência desses documentos direcionados à formação do profissional docente, durante as visitas realizadas nas escolas, percebemos, em entrevistas, que os professores das salas multifuncionais se mostravam receosos em relatar as experiências de suas práticas cotidianas. As respostas que buscávamos relataram insuficiência na graduação das disciplinas essenciais à educação inclusiva.

Alguns mencionaram a sobrecarga de trabalho por serem eles mesmos que confeccionam os materiais a serem utilizados

nas aulas, como jogos e material pedagógico para pintura, entre outros.

Estamos convictos de que a vivência nessa realidade de educação é essencial na formação inicial, pois permite observar o comportamento dos profissionais envolvidos na educação inclusiva, que, mesmo dispondo de poucos recursos didáticos, reciclam e criam materiais adaptados para os estudantes.

O TCC de Aliciana Maria Pereira da Silva, intitulado “Educação Especial e Inclusiva: possibilidades para o ensino de Geografia nas salas multifuncionais das Escolas Estaduais Jorge Amado e Modelo na cidade de Araguaína”, teve o objetivo principal de compreender o que vem a ser a educação especial e inclusiva e sua forma diferenciada de aprendizagem, com o uso das salas multifuncionais (Salas de Recursos) para o ensino de geografia e os materiais didáticos utilizados nessas salas e como o professor trabalha o ensino com esse público diferenciado. Na pesquisa realizada, discutimos como é ofertado o ensino de geografia e os materiais didáticos utilizados para aprendizagem.

Revela que existem as salas de recursos multifuncionais com estrutura física relativamente boa, exigidas pelas leis educacionais para um atendimento especializado a indivíduos com deficiência, mas ainda buscam inovar no seu atendimento, melhorando as metodologias, os materiais didáticos e, principalmente, orientando o docente que atua nessas salas.

Pontuamos a importância do material didático, base da construção do conhecimento e da contextualização com a realidade social, por isso, aliado à teoria, é fundamental no processo educacional, tanto nas salas de recursos quanto nas regulares.

Então, cabe ao professor buscar meios de construir esses materiais de acordo com a necessidade de cada aluno.

Contudo, a despeito da escassez de materiais no ensino de geografia nas salas observadas, os professores sempre buscam recursos para suprir essa falta e trabalhar da melhor forma possível os conteúdos abordados.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, a formação inicial dos professores deverá se tornar exclusiva responsabilidade das universidades ou dos institutos superiores de educação. E o Ministério da Educação destaca a importância de incorporar conteúdos sobre necessidades educativas especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores (Recomendação 1.793 do MEC de 28.12.94). No entanto, os cursos de licenciatura ainda estão despreparados na oferta de habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais.

Sendo assim, a universidade pode (e deve) atuar na formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, bem como na produção de conhecimentos, materiais didáticos, por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem sucedidas, alinhadas a uma proposta de ensino inclusiva e universal.

No atendimento em sala de recursos multifuncionais, o professor deve ter formação para o atendimento das necessidades educacionais especiais. Nesse atendimento, é de fundamental importância que o docente considere as diferentes áreas do conhecimento, os recursos específicos para aprendizagem e as atividades, enfim oferecer o Atendimento Educacional Especializado.

É função do professor organizar subsídios que favoreçam o desenvolvimento do discente com deficiência intelectual, estimulando o cognitivo e a aprendizagem. O desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece, o físico e social, habilidades de interação. Desse modo, faz-se imprescindível que o professor conheça seu aluno, as suas particularidades (limitações e potencialidades), para que possa atuar com esse aluno com necessidade dentro e fora do ambiente educacional.

Dito de outro modo, os docentes são os principais agentes e parte fundamental no processo de inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A luta para que a inclusão educacional ocorra em todas as instituições de ensino esbarra ainda em muitos obstáculos que impedem a sua concretização, entre eles, a preparação nos cursos de licenciatura.

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua turma. De mais a mais, cursos na área da educação, também, precisam trabalhar com a formação continuada dos atuais docentes e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular.

Percebemos, no entanto, que são poucas as ações realizadas pelos cursos de formação inicial nas licenciaturas, no norte do Tocantins. Pensamos que, dentro dessas salas, o auxílio aos graduandos seria de grande relevância, poderia ajudar

desenvolver novas metodologias, materiais didáticos, levando inovação e eficácia para o ensino e servindo também como fonte de estudo para a formação do graduando, já que, como futuros professores, precisam vivenciar a educação não só na teoria, mas, principalmente, na prática, a fim de que se torne um profissional diferenciado e contribuidor da educação inclusiva.

Sem sombra de dúvidas, as informações resultantes dos trabalhos de TCC sobre a educação especial e inclusiva na cidade de Araguaína são relevantes para a compreensão da estrutura educacional realizada nas instituições públicas do norte do Tocantins. Apresentam, pois, argumentos que corroboram a importância do curso PROFOR, desenvolvido na UFT, e acrescentam esclarecimentos sobre as principais instituições atuantes na educação especial e inclusiva de Araguaína. Essas escolas estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Instituições que possuem atendimento a estudantes com deficiência na cidade de Araguaína

ESCOLAS	ENDEREÇOS
Escola Estadual Modelo	Rua 15 de Dezembro, nº 140, Setor Central
Escola Estadual Jorge Amado	Rua Ademar Vicente Ferreira, nº 296, Setor Noroeste
Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá	Rua Tiradentes, nº 1, Setor Eldorado
Escola de Ensino Especial Raios De Luz - APAE	Rua Lima, nº 65, Setor Miguel
Escola Estadual Guilherme Dourado	Rua Edevaldo de Morais, nº 284, Setor Central
Escola Estadual CAIC Jorge Humberto Camargo	Rua Dez, S/N, Conj. Res. Coimbra

Fonte: Pesquisa de campo. Org.: QUEIROZ, A. M. D., 2018.

Partindo dos dados de observação em campo e entrevistas, notamos que as escolas Modelo e Guilherme Dourado, localizadas na área central da cidade, apresentam melhores condições de estrutura física e atendimento aos estudantes deficientes. A escola Estadual Modelo possui ótima estrutura física e materiais didáticos. A Escola Guilherme Dourado possui mapas, livros, e suas provas são escritas na língua materna, o português, e também em braille, para atender os alunos cegos.

As escolas localizadas fora da área central possuem deficiências de espaço físico e materiais didático-pedagógicos, contudo têm professores que desenvolvem ações criativas na produção de material didático-pedagógico, como a confecção de mapas em alto relevo para trabalhar com deficientes visuais (Figura 2).

Figura 2 – Mapas em alto relevo para trabalhar com deficientes



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Os referidos resultados de pesquisa chamam atenção para a responsabilidade da universidade e do curso de graduação em

Geografia, no sentido de maior envolvimento para a formação ampla, plural e inclusiva de professores. Isso porque constatamos que, apesar das deficiências, tais como a falta de espaço físico adequado e material didático disponível, existem salas funcionais que dispõem de possibilidades didático-pedagógicas, as quais podem ser respondidas com a inserção efetiva de licenciandos (e também licenciados) munidos de embasamento teórico e prático, com vistas a minimizar os problemas emergentes da realidade escolar local e regional.

Considerações finais

A educação especial e inclusiva desenvolvida a partir dos anos 1990 prevê em seu arcabouço uma inserção dos alunos com necessidades intelectuais e físicas, sob um olhar humanizado, sem pensar no sujeito como alguém incapaz de aprender, se inserir na sociedade e de exercer seus direitos. A partir dessa perspectiva, olha-se o sujeito não a partir de suas incapacidades cognitivas ou físicas, mas das possibilidades de ele estar inserido no contexto social de forma ampla e abrangente.

Entretanto, essa perspectiva requer repensar a escola, a educação e, principalmente, a formação de seus profissionais. Passados 26 anos desde a Declaração de Salamanca, ainda é perceptível que a educação não atingiu um número significativo de instituições de ensino direcionadas à formação de profissionais especializados em educação especial ou que saibam lidar com o público que necessita desse atendimento.

A busca para romper com essa realidade tem instigado as instituições. No caso da Universidade Federal do Tocantins,

Campus de Araguaína, por intermédio do curso PROFOR (Educar na diversidade: Deficiência, Transtornos, Síndromes e Educação Inclusiva), foi possível confirmar dificuldades dos professores em lidar com estudantes que possuem alguma necessidade especial, na medida em que surgiram vários questionamentos dos palestrantes e várias dúvidas foram compartilhadas.

Na verdade, a maioria dos professores da universidade em tela desconhece termos conceituais, legislação e as diretrizes da educação brasileira sobre o tema educação especial e inclusiva. Além disso, com a exposição dos palestrantes, alguns professores foram capazes de identificar que certos estudantes, a partir da análise de seu comportamento e da dificuldade de assimilação de conteúdos e aprendizagem, poderiam possuir algum tipo de necessidade educativa especial. Algumas situações em sala de aula, por meio de análise do perfil do estudante, poderão ser um indicativo para orientar o direcionamento do planejamento didático-pedagógico do professor.

A ausência da universidade, frente à problemática, refere-se principalmente à falta de capacitações oferecidas junto à secretaria estadual e municipal de ensino, que são poucas e insuficientes para o direcionamento teórico, didático e prático na formação inicial e continuada, no sentido de produzir conhecimento e habilidades para a educação especial.

Os professores participantes sugeriram a continuação de cursos e parcerias com as instituições e com professores qualificados em educação especial e inclusiva, como parte de um processo contínuo de ações com a e na universidade. O interesse em oportunizar aos professores essa formação foi o fio condutor para a abordagem da respectiva temática, uma vez que, para

atender à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, os alunos com necessidades educativas especiais passam a chegar aos cursos nas IES. Portanto, é imperioso que tenhamos professores que saibam lidar com esse público específico. Assim, os resultados das análises das orientações de TCC serviram para dar continuidade ao tema exposto no curso PROFOR e nos trouxeram informações que permitiram identificar as escolas e instituições mais engajadas nessa problemática. Ademais, as ações dessas instituições também serviram para visualizarmos um panorama sobre o atendimento inclusivo a estudantes na cidade de Araguaína e tecermos sugestões sobre possíveis transformações no sentido de contribuir para a formação inicial e continuada de professores no curso de Geografia.

As informações e críticas elencadas se tornam subsídios para propormos sugestões, por exemplo: as instituições superiores de ensino devem ser mais atuantes. No caso da Universidade Federal do Tocantins, os cursos de licenciatura, especialmente o de Geografia, em sua responsabilidade social e no compromisso com a inclusão, precisam orientar os acadêmicos para desenvolver junto com as escolas ações quanto a essa temática e fomentar mais parcerias. Além disso, a disciplina de educação especial e inclusiva não deve ser optativa, e sim obrigatória nos projetos pedagógicos dos cursos.

Nesse sentido, precisamos garantir a expansão de conceitos, metodologias e condutas referentes ao contexto da educação inclusiva, contribuindo para ampliar as oportunidades de acesso, permanência, participação educacional e social de crianças, jovens e adultos com deficiência, que enfrentam barreiras para participação e aprendizagem no ambiente escolar.

Enfim, devemos efetivar ações transformadoras no curso de formação de Geografia/UFT no tocante à educação especial e inclusiva, por meio de ações direcionadas à formação inicial e continuada de professores, da integração dos acadêmicos nas salas multifuncionais durante o estágio obrigatório e do incentivo a projetos de extensão na comunidade acadêmica e escolar.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria. **Um olhar sobre a diferença: interação trabalho e cidadania**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Documento**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

FERREIRA, Carolina; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Ensino de Geografia especial e inclusivo: o processo de ensino-aprendizagem com estudantes hiperativos. **Revista Horizonte Científico**, v. 2, n. 2, dez. 2008.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27 n. 4, p. 636-647, dez. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento Educacional Especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do Distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 07-23.

MORAIS, Itamar Araújo. **Araguaína (TO)**: enquanto Cidade Média no contexto regional. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia; Universidade de Brasília; Brasília, 2014.

PDI. Universidade Federal do Tocantins. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Palmas: Conselho Universitário (CONSUNI); UFT, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

José Monteiro da Mota

Enayra Silva Sousa

Alba Patricia Passos de Sousa

Introdução

O presente estudo tem como objetivo fazer reflexões sobre a formação de educadores do campo na atuação de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Entendemos aqui, neste estudo, que existe uma diferença entre a concepção de educação do campo e rural: a primeira é entendida como uma proposta pedagógica, teórica e metodológica pensada e construída pelos sujeitos que vivem no campo; já segunda é uma educação que é construída na zona urbana e levada para os sujeitos do campo, sem pensar nas especificidades dos alunos, nem valorizar os conhecimentos que são construídos por eles.

Nesse sentido, durante as últimas décadas, a humanidade tem se atentado às mudanças climáticas e riscos ambientais relacionados ao uso irracional dos recursos naturais e ao estilo

de vida guiado pelo consumismo desenfreado. A proposta de desenvolvimento sustentável surgiu como alternativa a este modelo de crescimento econômico, deste modo, tem buscado produzir e consumir, gerando menos resíduos e otimizando a utilização de matérias-primas. Assim nos questionamos: como a formação do professor do campo pode contribuir de forma eficaz para atuação e construção de uma educação para o desenvolvimento sustentável? O estudo está estruturado da seguinte forma: em primeiro momento discutimos a proposta da educação do campo; depois explicamos a atuação e formação de educadores do campo; debatemos sobre o desenvolvimento sustentável na educação e, por fim, apresentamos as considerações finais em relação ao estudo.

O projeto da Educação do Campo

O projeto da educação do campo faz diálogo com os elementos da teoria pedagógico-crítica vinculada a objetivos de uma educação política, com vistas à emancipação de sujeitos, justiça e igualdade social dos que vivem e trabalham no campo. Esse projeto pensa a organização e o trabalho no coletivo como princípio educativo, nesse sentido, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizado fazem reflexões sobre a dimensão da cultura no processo histórico. A educação do campo é orientada na referência teórica decorrente das experiências da Educação Popular e da 'Pedagogia do Oprimido' de Paulo Freire, que introduz o diálogo como princípio educativo, em busca da emancipação dos sujeitos do campo. É a ideia de fazer reflexão crítica como instrumento de superação da situação de oprimido traz, como herança da Educação Popular, a formação humana e a valorização

dos saberes da experiência e o cultivo das identidades culturais e históricas que incorporam também a pedagogia do movimento, que se dá pelas experiências educativas produzidas pelos próprios movimentos sociais do campo (CALDART, 2004).

A Escola, no projeto da Educação do Campo, tem como função maior socializar a vivência de relações sociais das pessoas, que os alunos possam construir sua identidade, elevando a autoestima e que possam militar pelos direitos e deveres das pessoas que moram e trabalham no campo. Os sujeitos do campo produzem seus saberes e é preciso levar em consideração esses conhecimentos, por isso é necessária uma educação que parta da realidade das pessoas que moram na comunidade.

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (FERNANDES, 2008, p. 46).

No final dos anos 1990, as principais pesquisas sobre os movimentos sociais e a educação do campo têm sido intensificadas, bem como conquistado espaços na academia. Isso se deve pela organização das ações coletivas no campo e a luta dos movimentos sociais, colocando a temática na arena política. A ampliação

desse debate no espaço acadêmico tem possibilitado um diálogo dos movimentos sociais com as Universidades e contribuído na conquista de políticas públicas e para a inserção da educação na agenda da Reforma Agrária.

O Brasil possui mais de 64.091 escolas públicas localizadas nas zonas rurais, segundo aponta o censo escolar de 2015. E nessas escolas o sistema de ensino, de acordo com Lei de n. 9.394/96, deve se adequar às peculiaridades dos sujeitos do campo. Conteúdos e metodologias que atendam as necessidades das pessoas que vivem no campo. Isso se deve porque, durante muito tempo, a educação do campo foi importada da urbana. Os sujeitos que estudam no campo tinham seus valores e culturas desprezados em detrimento de uma cultura construída na zona urbana e levada para as escolas da zona rural.

A partir do que reconhece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96, em seu art. 1º: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O que a LDB aprova, no entanto, é que os indivíduos podem ser educados e se tornarem cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura. Nesse sentido, a LDB reconhece que a escola e os espaços extraescolares são lugares de aprendizagem para o exercício da cidadania e da vivência do direito coletivo à educação. Corroborando com essa ideia de educação que ultrapassa as fronteiras da formalidade, consta na Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, nº 01 de 2002, que a Educação do Campo é definida como:

Toda ação educativa dos diferentes sujeitos que compõem o campo em sua diversidade, englobando os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento.

A partir desse reconhecimento é que se tem refletido sobre o fomento de políticas públicas de Educação do Campo, com um tratamento que deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientam pela existência do campo como espaço que é, ao mesmo tempo, produto e produtor da cultura. É essa capacidade que faz do campo um espaço diferente, novo, e não um espaço reduzido, atrasado e sem cultura. Nesse raciocínio, a exigência para a implementação de políticas que compreendam a educação e a escola do campo parte de alguns princípios pedagógicos postos nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004b, p. 39-41), quais sejam:

O papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Caldart (2004, p. 28) afirma que trata-se de uma educação ‘dos’ e não ‘para os’ sujeitos do campo, construída através de políticas públicas e pelos próprios sujeitos dos direitos que as exigem, pois:

A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na

história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os ou ainda menos pelos sujeitos do campo.

Atuação e formação de educadores do campo

As reflexões pautadas na educação do campo não são de hoje, nem tampouco é algo novo ou ainda que beire “modismos”; são, no entanto, parte de um caminho arquitetado, tendo como base os interesses de trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo, nas finalidades educacionais, sociopolíticas e das lutas das categorias de base e da sociedade. Paradoxalmente, essa prática ainda está distante, uma vez que ainda não está implantada em todos os espaços que promovem educação na zona rural, resultando em uma estigmatização dos hábitos, identidade e cultura dessas comunidades.

Com a participação cada vez mais frequente da população rural no ambiente sociopolítico e mesas de discussão, o governo, em todas as esferas, sentiu-se pressionado a dar uma maior atenção a essa população. É o que afirma Arroyo et al. (2004, p. 9): “uma maior atenção dos Governos Federal, Estaduais e Municipais para seu dever de garantir o direito à educação para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo”.

A formação de professores mostra-se como um universo amplo, cuja compreensão depende da forma como esta é visualizada. Para tanto deve ser encarada como um espaço com concepções e ideologias diversas, que levam em consideração as práticas culturais, educacionais e políticas. Sendo preciso o conhecimento

do ambiente de trabalho e tipos de formação, tendo como pano de fundo a formação inicial e também a formação continuada de professores.

Para efetivação de uma educação de qualidade, faz-se necessária a capacitação de profissionais. Nesse sentido, destaca-se a obrigação de ofertar aos professores que trabalhem ou que irão trabalhar nas escolas do campo, formação inicial e continuada que lhes ofereça suporte teórico-prático-metodológico significativo, que atenda aos interesses do alunado/comunidade rural.

A formação inicial é a base para o saber docente, podendo-se então identificar as licenciaturas como os cursos que sanam as suas necessidades iniciais, ou seja, os conhecimentos básicos daqueles que irão futuramente atuar na educação, visto a ampla abrangência desse setor. Conhecimentos esses que não devem permanecer cristalizados, mas sim funcionar como uma válvula propulsora, que leve o profissional da educação à incansável busca por novas informações, ao fazê-las se tornarem conhecimentos e, por fim, experiências práticas.

Diferentemente, a formação continuada é, por sua vez, necessária para que o docente direcione seu foco de atuação. Portanto, seria uma construção de novos saberes, que resultam no aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, em virtude das constantes mudanças pelas quais o ambiente escolar vem passando nos últimos anos. Para o professor fazer-se ouvir e ser entendido por seus interlocutores é preciso que se adeque às inovações e tecnologias, com vista na execução de seu trabalho, de maneira coerente. Nessa perspectiva, Tardif (2004) afirma que o saber do professor é um saber social a partir da sociedade na qual está

inserido, sendo considerado portanto como uma prática social, pois, dá-se num coletivo. Assim:

A construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido. Nesse sentido, formar professores é estimular o pensamento crítico-reflexivo e fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração (SÓL, 2012, n.p.).

Contudo, o papel pedagógico do educador deve se encaixar dentro de um processo que vise à formação de cidadãos conscientes. Nessa busca por uma qualificação, deve-se pensar e repensar as práticas pedagógicas e quais os seres humanos que se desejam formar a partir dessas. Pimenta (1999) diz que somente por meio de uma leitura crítica da profissão, em contraste com as realidades sociais encontradas, é que se podem encontrar mecanismos para modificá-las. Para Freire (1996), é necessário refletir sobre a relação teoria e prática, visto que sem essa reflexão, a teoria pode simplesmente passar despercebida e virar apenas falatório e a prática apenas ser vista como ativismo.

Diante disso, o educador que irá desenvolver suas atividades no campo, claramente, necessita de uma formação específica, que lhe permita atuar junto às comunidades rurais. Para tanto, os caminhos a serem seguidos precisam ser bem definidos, daí a importância dos cursos de licenciatura proporcionarem através de diálogos entre os saberes diversos, o contato e intercâmbio com diferentes culturas, o que deve ser incorporado dentro do seu currículo. Meneses Neto (2009) afirma que é fundamental para os cursos de licenciatura que a formação do professor não perca o conceito de totalidade, nem seja dirigida a um conhecimento

produtivista e que as disciplinas não sejam apresentadas de forma fragmentada, com estudos e atividades sem sentido.

Muitos estudos apontam o educador como um dos fatores que mais contribuem no processo de aprendizagem dos alunos. Mesmo considerando fatores como metodologias desenvolvidas, abordagens e contexto escolar, a formação ou mesmo a não formação deste profissional, seja na educação na zona urbana seja no campo, refletirá no sucesso ou insucesso da qualidade do ensino. Como afirma Macêdo (2009, p. 181):

[...] a luta da Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Quilombola, em que grande número dos sujeitos envolvidos se encontra nos lugares sociais da exclusão social, se expressa, ainda na atualidade, no rompimento de uma lógica secular pela efetivação do Direito à Educação como Direito à Diversidade Educacional, em respeito tanto ao quadro de desigualdade social quanto à diversidade étnico-cultural brasileira.

Para que aconteça uma melhor relação ensino/aprendizagem, o educador do campo necessita essencialmente conhecer o funcionamento de uma comunidade rural, ou seja, conhecer as formas de ser e viver dos indivíduos do campo; a maneira como estes lidam com a exploração dos recursos naturais; ter conhecimentos sobre o manejo agrícola, seus valores sociais, culturais e crenças. Assim, poderá agir introduzindo novos fatores que enriqueçam e promovam o desenvolvimento sustentável, valorizando as raízes das comunidades, respeitando suas individualidades.

As Diretrizes Operacionais (2002) apresentam uma abordagem sobre a formação dos professores de escolas do campo em seu Artigo nº 13, e destaca que:

Os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudo a respeito da diversidade e o afetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 41).

Além das dificuldades enfrentadas para uma formação de qualidade dos profissionais do campo, estes enfrentam outros desafios, como os elencados por Gatti (2000): baixos salários e as condições precárias quanto à sua atuação, falta de formação adequada e atualizada, entre outros. “Esses fatores muitas vezes trazem à tona elementos para serem discutidos no âmbito da qualidade do ensino, o que geralmente é desconsiderado pelas políticas educacionais” (GATTI, 2000, p. 35). Vistos os desafios, grupos organizados como o Grupo Permanente de Trabalho em Educação de Campo (GPTEC), priorizaram a construção e definição de um Plano Nacional de Formação para os Profissionais da Educação no Campo, em consonância, temos a disparidade de formação dos docentes que atuam no ensino médio na zona urbana com os que trabalham na área rural.

A educação proposta para o campo carece de docentes que orientem seus trabalhos e esforços para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, entendendo-se como parte do todo. Ou seja, profissionais que primam pela formação humana, não tão somente no ambiente escolar, mas também no meio em que esses indivíduos estão inseridos (igrejas, associações, famílias, etc.), sejam elas crianças, adultos ou idosos. Estão, assim, aptos a trabalharem em variados espaços de promoção da educação. Freire (2011) diz que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] Já agora ninguém educa ninguém como tampouco alguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2011, p. 95).

Ao incorporar a práxis humana em sua atuação, Freire ainda afirma que o docente está igualando sua metodologia aos objetivos principais da educação do campo, pois assim pode incorporar aos conhecimentos das comunidades o conhecimento científico. O desafio maior na formação de professores, nessa perspectiva, envolve mais que o conhecimento dos conteúdos, alicerce da prática educativa, mas, principalmente, incorporá-lo ao meio onde irá atuar, trabalhando valores para o enaltecimento das raízes da comunidade, com uma visão mais amplificada sobre as possibilidades de desenvolvimento de maneira sustentável.

O desenvolvimento sustentável na educação do campo

O “desenvolvimento desejável propõe uma conciliação entre o desenvolvimento e o crescimento econômico, sendo, simultaneamente, sensível à dimensão social, ambientalmente prudente e economicamente viável” (VECCHIATTI, 2004, p. 91). A autora enfatiza que um reconhecimento da sustentabilidade como fator abrangente é caminho para a otimização de medidas públicas a longo prazo, sendo aí a cultura fator estimulante ao desenvolvimento de indivíduos conscientes. Jacobi (2003) evidencia as três dimensões da sustentabilidade: a social, a econômica e a ecológica. Segundo o autor, estas dimensões surgem da necessidade de harmonização entre a qualidade de vida, o avanço econômico e a preservação ambiental. Portanto, é consenso que a sustentabilidade não está relacionada somente ao que tange à natureza, mas promove uma valorização do meio ambiente em todos os seus aspectos, sendo aí o ambiente natural parte integrante e determinante da qualidade de vida.

É imperativa a necessidade do estabelecimento da educação ambiental nas escolas e instituições de ensino superior, como ferramenta de formação de sujeitos conscientes de seu papel transformador do meio; caminho para mudanças profundas no relacionamento sociedade e meio ambiente. Além disso, a educação ambiental deve ser trabalhada no dia a dia, internalizada durante a formação escolar e humana dos indivíduos. A escola, então, representa uma ponte entre o conhecimento científico-teórico construído ao longo do tempo e a futura mão de obra, porém a escola não deve ser o único “ambiente sustentável” a que o aluno tenha acesso. A busca de um desenvolvimento ecologicamente

“limpo” deve ser internalizada e assim propagada em todos os espaços sociais (MOTA et al., 2017).

A escola é fator imprescindível na formação do sujeito, no entanto, a educação para a sustentabilidade deve impregnar toda a sociedade. A ecopedagogia é, portanto, um conceito novo, complexo e abrangente, porém com algumas diretrizes determinadas, não se tratando de uma pedagogia apenas escolar, e sim de um movimento social e global (GADOTTI, 2005). Destaca-se a interação entre os diversos termos utilizados e envolvidos nesse processo, seja desenvolvimento sustentável, ecopedagogia ou educação ambiental, conceitos desenvolvidos ao longo de estudos e discussões. Estes estão interligados ao processo educativo, além de unidos em busca de objetivos coletivos.

Introduzir uma cultura da sustentabilidade e da paz nas comunidades escolares é essencial para que elas sejam mais cooperativas e menos competitivas. Nesse sentido, a Ecopedagogia, a Pedagogia da Terra, a Pedagogia da Sustentabilidade, a Educação Ambiental e a Educação para a Cidadania Planetária podem dar uma grande contribuição (GADOTTI, 2009, p. 4).

No contexto dos acordos firmados entre as nações em prol do desenvolvimento sustentável, discutidos por Mota et al. (2017), destacamos o crescimento do agronegócio, que enfrenta o desafio de se posicionar entre o aumento produtivo, avanço econômico, sustentabilidade e preservação do meio ambiente, fatores intimamente relacionados à produção agrícola.

A expansão do agronegócio tem contribuído significativamente para a ampliação da política de concentração de terra e da renda e, conseqüentemente

impulsionou o processo de degradação dos recursos naturais, a geração das desigualdades, a exploração e violência, bem como, a destruição das oportunidades de trabalho e a descaracterização das identidades e diversidades culturais da população do campo (LIMA; SILVA, 2011, p. 04).

Nas últimas décadas, a evolução dos conceitos de manejo integrado de pragas (MIP) e manejo ecológico de pragas (MEP) tem mostrado alternativas viáveis para o planejamento e redução do uso de agroquímicos. Observa-se um grande crescimento nos estudos relacionados a boas práticas de utilização da água e conservação dos solos. Tal disparidade entre avanços da agricultura sustentável e degradação dos ambientes, expostos por vários autores, demonstra a dificuldade encontrada pelas grandes nações produtoras em pôr em prática as diretrizes estabelecidas e acordos firmados nas convenções ambientais.

O Brasil recentemente assumiu metas grandiosas rumo ao desenvolvimento sustentável durante a 21ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP21), entre elas o fim do desmatamento da Amazônia com recuperação de áreas e a redução de emissão de gases do efeito estufa, em até 43%, até o ano 2030, além de metas relacionadas a desenvolvimento humano e social como um todo, durante a 70ª Assembleia Geral das Nações Unidas. Em relação a estes compromissos assumidos frente às mudanças climáticas, o país precisa instituir uma política voltada para a produção sustentável de alimentos e bens. A respeito da sustentabilidade, “no agronegócio, como sistema composto de empresas/organizações, a aplicação do conceito torna-se mais evidente em seu aspecto ambiental, principalmente

pela degradação do ambiente, mas questões como lucro e justiça social não podem ser desconsideradas” (SILVA, 2012, p. 32).

Estudos têm buscado alternativas de produção menos agressivas ao ambiente natural e que envolvam cada vez mais as comunidades rurais e suas experiências. Assad et al. (2012, p. 15) discutem os princípios da Agricultura Verde, como o uso eficiente da água, o MIP, entre outros, e a necessidade de investimentos públicos e privados para sua implantação. Os autores chamam atenção para a necessidade de educação em seis níveis, a saber: “gerenciamento de fertilidade do solo, uso mais eficiente e sustentável da água, diversificação de culturas e animais, gerenciamento da saúde animal e vegetais biológicos, nível adequado de mecanização agrícola”.

Neste sentido, a educação para desenvolvimento sustentável é destaque, sendo na educação do campo estratégia crucial para a formação de sujeitos ambientalmente conscientes e qualificados para utilização responsável de recursos na produção agropecuária. Por ser direcionada por e para os sujeitos ativos na região, a educação do campo se constitui como espaço indispensável de construção de princípios mais sustentáveis para o agronegócio, haja vista a proximidade entre o sujeito em formação e a realidade em estudo. “Destaca-se a forte aproximação entre os preceitos da educação do campo e da educação ambiental, principalmente no que tange os conceitos de sustentabilidade e promoção do desenvolvimento (rural) sustentável” (NETTO et al., 2017, p. 99) .

Neste ponto nos questionamos: Quais são os princípios norteadores da educação ambiental dentro do contexto de educação no campo? Existem atualizações curriculares adequadas à formação desses indivíduos? Ora, se tomarmos como referências

às discussões atuais, a estrutura de ensino básico direcionada às regiões urbanas não está ainda totalmente preparada para o desenvolvimento sustentável. O mesmo se observa com a denominada “educação no campo”, com todas as dificuldades enfrentadas a respeito dos desafios da construção de um currículo pensado e planejado com e para a comunidade rural.

No entanto, a construção desse novo projeto de educação do campo germinado no chão em que pisam os/as trabalhadores/as rurais, a partir de suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias, ainda representa um desafio na maioria dos municípios brasileiros. Primeiro, por que não é fácil construir um projeto de educação que contemple os anseios e as necessidades dos diferentes grupos sociais que vivem no campo. Segundo, por que temos no Brasil vários mundos rurais que coexistem no seio da realidade brasileira, cada um com suas potencialidades, especificidades e necessidades (LIMA, 2013, p. 609).

Desta forma, o planejamento de um currículo voltado para o desenvolvimento sustentável e educação ambiental no campo é um processo complexo, que deve envolver intensa pesquisa e participação de todas as esferas sociais envolvidas: educadores, alunos, gestores e sociedade em geral.

Tomemos como exemplo as conhecidas escolas famílias agrícolas, em que há participação ativa e integrada de educadores, alunos, família e comunidade no processo educativo. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) surgiram em resposta à necessidade de comunidades rurais francesas, a partir do modelo *Maisons Familiales Rurales* (MFR) da França, e ao longo do tempo se tornaram uma alternativa aos filhos de agricultores.

O desenvolvimento de uma proposta de educação e plano de ensino voltados à realidade do campo se mostrava crucial para a continuidade dos estudos destes jovens (NASCIMENTO, 2004). O autor ainda chama atenção para o surgimento destas iniciativas no Brasil a partir dos trabalhos do Padre Humberto Pietogrande, em 1969, frente à necessidade dos jovens de comunidades agrícolas. A expansão de escolas planejadas e mais próximas à realidade dos indivíduos do campo é extremamente positiva, ao passo que permite a troca e difusão de saberes. “A Escola Família Agrícola está vinculada à cultura que se dá através das relações sociais, do trabalho na terra, tratando o camponês como sujeito social e histórico, promovendo desenvolvimento com solidariedade e economicamente sustentável” (SCHNEIDER, 2013, p. 967).

Estas instituições são espaços valiosos para discussões a respeito da agricultura sustentável, pois reúnem os sujeitos ativos no campo, em todas as suas extensões. Apesar das dificuldades e da necessidade de melhorias, iniciativas deste tipo demonstram que é possível planejar estratégias de educação direcionadas às comunidades rurais e a partir daí promover mudanças substanciais nos processos de produção futuros, haja vista que a formação de jovens ambientalmente conscientes, hoje, reflete em sujeitos responsáveis e dispostos a melhorar o mundo amanhã.

Considerações finais

A busca por uma educação de qualidade não é de hoje, quer seja na educação em escolas da zona urbana como também nas escolas do campo e rural. É preciso que sejam implementadas políticas públicas, que urgentemente supram às necessidades dessa demanda social, principalmente no que concerne à formação

docente habilitada e de qualidade apta a trabalhar em escolas do campo. Sabe-se que a educação do campo deve atender às necessidades dos sujeitos do campo. O currículo deve ser adaptado para que os mesmos sejam protagonistas da transformação de seus espaços de vivência, objetivando uma melhor qualidade de vida.

Essa educação perpassa o ensinamento de conteúdos científicos, colocando a formação humana, em primeira escala, em todos os contextos em que esses sujeitos estejam inseridos; transformando-se em um cidadão que passe a ter preocupação consigo e com o meio ambiente onde mora, procurando rever suas práticas diárias e suas relações com a natureza, pensando em atitudes mais sustentáveis. Dessa forma, há um entendimento sobre a nova postura que os educadores precisam ter; paradoxalmente a isso encontramos universidades descompromissadas em adotar políticas de valorização da formação de professores, com currículos defasados, professores formadores também sem capacitação para repassar tais termos, legislação falha ou inaplicada e uma série de problemas que dificultam o funcionamento efetivo das escolas do campo.

A partir de reflexões sobre os conceitos da educação do campo, aplicação e formação/capacitação de professores, advindos de uma investigação científica, a partir de fontes secundárias como livros, revistas e fontes eletrônicas, buscamos compreender nesse trabalho como a educação do campo pode contribuir para o alcance de práticas sustentáveis.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagana (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

ASSAD, Eduardo Delgado; MARTINS, Susian Christian; PINTO, Hilton Silveira **Sustentabilidade no agronegócio brasileiro**. Brasília: Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável – FBDS, 2012. (Coleção de Estudos sobre Diretrizes para uma Economia Verde no Brasil).

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: CNE/CEB/ MEC, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a, p. 89-131.

_____. A escola do Campo em movimento. In: ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004b, p. 89-131.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 39-66. (NEAD Especial; 10).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95-101.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. Canoas: ULBRA, 2005.

_____. **Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária.** São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Questões em torno da qualidade da formação de professores.** Formação de professores e carreira. 2. ed. Campinas/SP: Autores associados, 2000. p. 39-58.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.
LIMA, Elmo de S.; SILVA, Maria Sueleuda P. da. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (Org.). **Diálogos sobre Educação do Campo.** Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, Elmo de S. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, 2013.

MACÊDO, Magda Martins. Escola Rural Geraizeira: os Geraizeiros da Tapera e sua luta por uma Educação do Campo no Norte de Minas. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2009.

MOTA, J. M.; SOUSA, E. S.; MENDES, J. B. S. Educação para a sustentabilidade. In: ANDRADE, A. A.; SOUSA, A. P. P.; OLIVEIRA, D. S. **Docência, saberes e práticas** (Org.). Curitiba: Ed. CRV, 2017. cap. 13.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, MST, n. 08, 1996.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Escola família agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural.** 2004.

NETTO, Daiane; CANDIDO, João Ernesto Pelissari; SCHINAIDER, Alessandra Daiana. Educação do Campo e desenvolvimento sustentável: a contribuição das Escolas Família Agrícola. **Orbis Latina**, v. 7, n. 2, p. 92-101, 2017.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: MARTINS, Aracy Alves; ROCHA, Maria Isabel Antunes (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-38.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

VECCHIATTI, Karin. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 90-95, set. 2004.

SCHNEIDER, Selma. **Educação do campo e sustentabilidade: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul-RS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

SILVA, Devanildo Braz. Sustentabilidade no Agronegócio: dimensões econômica, social e ambiental. **Comunicação & Mercado**, v. 1, n. 3, p. 23, 2012.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Formação de Professores e Identidade Profissional**. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: PERCURSOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Leonardo Mendes Bezerra

Marcos Nicolau Santos da Silva

Rosana Mendes Bezerra

Introdução

As preocupações com o meio ambiente não advêm do momento atual. Elas se intensificaram com os resultados da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, e com as consequências dos modelos de desenvolvimento econômico adotados pelos países. Os elementos gerais desencadeantes das discussões ambientais são a crise e desequilíbrio ambiental, consequências da redução da camada de ozônio, desmatamento das florestas e impactos progressivos aos biomas, efeito estufa, gestão e qualidade da água, implantação, implementação e gestão de recursos energéticos, crescimento populacional desordenado, mudanças nos padrões de consumo, reciclagem e reaproveitamento de resíduos, entre outras (BEZERRA; PIETRAFESA, 2007; BEZERRA, 2008; DIAS, 2000; JACOBI, 2002; RAMONET, 2006).

Durante muitos anos os eventos e conferências ambientais apontaram para uma Educação ambiental que seria capaz de solucionar muitos dos problemas ecológicos/ambientais. O termo “Educação ambiental” foi utilizado pela primeira vez em 1965, na Grã-Bretanha, na Conferência de Educação, realizada pela Universidade de Keele. Em 1968 surgia na França o Clube de Roma, que atua como “uma plataforma na qual se encontram os acadêmicos, cientistas, políticos, empresários e membros da sociedade civil para planejar, desenvolver e implementar medidas efetivas relativas aos diversos temas globais inter-relacionados” (THE CLUBE OF ROME, 2013, p. 2). No mesmo ano, os resultados dos estudos foram publicados no relatório “Os Limites do Crescimento”, e a Educação ambiental ganhou relevo por ser um dos caminhos para sensibilizar, conscientizar e proporcionar mudanças de hábitos e atitudes nas pessoas.

As reflexões e análises a respeito das temáticas ambientais são relevantes e de interesses comuns, em se tratando da Educação ambiental, principalmente no cotidiano da formação de professores e sua aproximação com a sustentabilidade. O termo sustentabilidade originou-se no âmbito econômico e pôde ser compreendido como o crescimento econômico com vistas a melhorias nos indicadores sociais, ao mesmo tempo em que contribui para a preservação ambiental. Esse entendimento foi o marco para diferenciar os conceitos de crescimento e desenvolvimento, envolvidos pela preocupação dos economistas com a distribuição de renda e a qualidade de vida das pessoas. Em 1970, o documento do Massachusetts Institute of Technology (MIT), “Os limites para o crescimento” alertava sobre os riscos ocasionados por um modelo de crescimento econômico que não

levava em conta a capacidade dos recursos naturais (SOUZA, 1997; DIAS, 2000; RAMONET, 2006).

A ideia de desenvolvimento sustentável emergiu com a publicação do documento “Nosso Futuro Comum”, elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1987, que o conceituou como “o desenvolvimento que garante o atendimento das necessidades do presente sem comprometer a habilidade das gerações futuras de atender suas necessidades” (MUELLER, 1996, p. 262).

A proposta de Sachs (2006) apresenta cinco vertentes para a sustentabilidade: Sustentabilidade social, que visa homogeneidade social; Sustentabilidade econômica, que propõe uma macroeconomia e projetos integradores de crescimento sustentável; Sustentabilidade ecológica, para proteger os recursos naturais, fomentar o direito ambiental e os novos processos de produção; Sustentabilidade espacial, que busca a superação das dessemelhanças inter-regionais e melhoria do ambiente rural e urbano; Sustentabilidade cultural, que visa potencializar hábitos e ações participativas da comunidade na elaboração de propostas educativas para o desenvolvimento sustentável.

Tanto a Educação ambiental, a sustentabilidade, quanto o desenvolvimento sustentável sempre estiveram em evidência nos discursos, debates, planejamentos e, posteriormente, nas políticas e no direito ambiental. Esses temas envolveram as relações humanas com o meio ambiente, no que se refere às escolhas nos modos de produzir, viver, consumir, habitar, alimentar e se relacionar com as pessoas e com a natureza.

A forma cartesiana/positivista que ecoou durante décadas na ciência, especialmente nas práticas educativas, valorizava

a fragmentação dos saberes e particionavam os conteúdos organizados em disciplinas os quais não interagiam com as outras. No contexto contemporâneo, a proposta cartesiana não atende às exigências das mudanças de paradigmas nos modos gnosiológicos e, conseqüentemente, na formação inicial de professores.

Diante do exposto, o texto apresenta uma revisão do percurso das propostas da Educação ambiental nas principais conferências mundiais, com foco no processo de conscientização, participação política e solidariedade, dialogando com as expectativas dos cursos de formação docente com postura e práxis críticas, reflexivas e socialmente atuantes.

Educação ambiental, sustentabilidade e formação de professores

A crise ambiental ingressou na história contemporânea ao assinalar os limites da racionalidade econômica, proporcionando o conflito da civilização, mediada pelas mudanças de paradigmas que indica a impossibilidade de viver sem uma transformação da consciência, ações e hábitos humanos. Nesse percurso, a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em 1972, em Estocolmo, destacou os princípios para as transformações das consciências, por meio do Programa Internacional de Educação Ambiental da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), visto que a ação antrópica acende ríspidos riscos para o bem-estar e sobrevivência da humanidade (LEFF, 2008).

Na América Latina ocorreu a Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária, em 19756, no Peru. Na ocasião discutiram-se questões ambientais no

continente latino e apontou que a pedagogia permanente conecta-se diretamente às necessidades de sobrevivência e aos direitos humanos (DIAS, 2000; COSTA; DAMASCENO; SANTOS, 2012).

A partir da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977, na cidade de Tbilisi, foi quando se expandiu mundialmente orientações para proporcionar condições para o despertar de uma nova consciência sobre a axiologia ambiental e para a reorientação da produção de conhecimentos por meio dos princípios da complexidade e interdisciplinaridade. Este último já germinado no Congresso de Niza sobre a interdisciplinaridade nas universidades (DIAS, 2000; BARBOSA et al., 2008; LEFF, 2001; SOUZA, 2014).

Assim, a Educação ambiental se fundamentou com vigor e admitiu os princípios orientadores de caráter crítico, reflexivo, ético, interdisciplinar e transformador. Essa proposta admite a condição indispensável para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental (DIAS, 2000; TAMAIO, 2000; SACHS, 2006; BEZERRA; PIETRAFESA, 2007).

O relatório “Nosso Futuro Comum”, elaborado pela Comissão de Brudtland na I Conferência Asiática a respeito da Educação ambiental, ocorrida em Nova Delhi, na Índia, em 1980, reforçou os aspectos interdisciplinares e da participação das pessoas e da coletividade, dado ao conteúdo e à prática da educação orientada para a resolução de problemas no contexto de preocupações e questionamentos sobre o futuro da humanidade (SOUZA, 2014).

Caberia aos educadores ambientais a função de mediador na construção de referenciais sobre o meio ambiente em

práticas centradas no conceito de sustentabilidade? A Educação ambiental deve sensibilizar holisticamente, por meio das práxis interdisciplinares, pois, ela assumiu um papel relevante na mídia e ciberespaço para sensibilizar as pessoas quanto aos modos participativos de defesa e de qualidade de vida. Assim, a Educação ambiental tem adquirido uma acepção estratégica no deslocamento do processo de passagem para uma sociedade sustentável (LEFF, 2008). Cabem, assim, aos educadores direcionar propostas, abordagens, orientações, conteúdos e práticas pedagógicas que proporcionem aos atores educativos a incorporação dos valores dos novos paradigmas do conhecimento e da sustentabilidade.

No Congresso Internacional da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e a Educação, realizado em Moscou, em 1987, analisaram-se os avanços das discussões ambientais e educativas. Os resultados reforçaram a necessidade em solidificar as pesquisas e a formação de professores (DIAS, 2000). No entanto, no Brasil, a preocupação referente ao meio ambiente ganhou proporções federais e foi contemplada, em 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 225, ao estabelecer que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Com essa positivação legal, fica estabelecido que é dever do Poder Público à promoção da Educação ambiental em todos os níveis educativos e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Para essa abrangência educativa, é importante compreender, nos aspectos sociais, econômicos, éticos, políticos e culturais, as relações entre os seres vivos, seus mecanismos, processos e

sistemas; e são atribuições dos professores/educadores ambientais sensibilizar, conscientizar ecologicamente para proporcionar mudanças de hábitos nos seres humanos.

No início da década de 1990, as pesquisas ambientais solidificaram-se e surgiu o conceito de analfabetismo ambiental na Conferência Mundial sobre Ensino, na Tailândia.

Analogamente, o processo de alfabetização ambiental não pode ocorrer de modo mecanizado, por disciplina específica; ele deve ser integrador e reunir diversos saberes locais e conhecimentos científicos. Surge aí a necessidade da formação de professores na expectativa ambiental, “não-bancária”, que busque conscientizar as pessoas além das técnicas de leitura e de escrita desmembradas da realidade humana, e também proporcioná-las a dialogar com situações concretas e oferecer-lhes os instrumentos com os quais possam se alfabetizar (FREIRE, 1987). Posteriormente, a sensibilização e conscientização, mediadas pela alfabetização ambiental, permite à sociedade lidar com os problemas ambientais, com o intuito de minimizá-los e/ou evitá-los.

No âmbito escolar não formal, a partir dos anos de 1990, foi quando os movimentos populares e os sindicatos tornaram-se permeáveis às questões ambientais, marcando disputas de interesses específicos. De um lado, a produção do capital, e do outro, a defesa dos recursos naturais, como foram registradas nas atribuições de Chico Mendes que interpretou os sistemas de ideias ecologistas.

Enquanto isso, em 1992, o Rio de Janeiro sediou a Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Rio-92, na qual teve como resultado a elaboração da Agenda 21 para melhor planejar e estabelecer metas a serem cumpridas em prol

de solucionar os problemas ambientais. A partir dos conteúdos da Agenda 21 elaborou-se o tratado de Educação ambiental que destacou a relevância das organizações não governamentais para/ com a sociedade civil, e também ficou recomendado: existência de um compromisso entre os poderes públicos federal, estadual e municipal para cumprir e complementar a legislação e as políticas da Educação ambiental; existência de articulações dos diversos programas em Educação ambiental pelo Ministério da Educação; o estabelecimento de diretrizes que complementem os documentos existentes; estabelecimento de grupos e fóruns contínuos que diagnostiquem as especificidades das questões ambientais; definição de metas que articulem a dimensão ambiental nos currículos e a implantação da Educação ambiental no ensino superior, a fim de fundamentar a sua importância no processo de transformação social (RIO-92, 1992).

No tocante à Educação ambiental no ensino superior, mais precisamente nas licenciaturas, destacou-se a necessidade de práticas educativas contextualizadas e dialógicas com o cotidiano dos problemas ambientais. Para isso, deve-se considerar que, a Educação ambiental disciplinada e apenas teórica, não conseguirá solucionar os problemas do ambiente.

Em consonância com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, Dias (2000) salienta alguns princípios para melhor estar em harmonia com a natureza: respeito e cuidado com a comunidade dos seres vivos; melhoria na qualidade de vida humana; conservação da vitalidade e da diversidade do planeta; minimização dos usos dos recursos não renováveis; proporcionar novas práticas de viver para cuidar do ambiente; geração de uma

estrutura nacional para integrar o desenvolvimento e a conservação; e, por último, constituição para uma aliança global.

Para desenvolver esses princípios faz-se necessário exercitar a solidariedade que é uma dos principais formas para alcançar a Educação ambiental, a sustentabilidade e a promoção da paz e da qualidade de vida (WEILL, 1990). Esta promoção, por sua vez, demanda analisar a urgência e a emergência em procurar modos de promoção da sustentabilidade. Para tanto, as reflexões de Souza (2014, p. 2) dialogam com o pensamento de Weill (1990), ao salientar cinco princípios da Educação ambiental:

1. Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que adquira uma perspectiva global;
2. Considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em todos os seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, histórico-cultural, moral e estético);
3. Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educadores se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões;
4. Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver problemas ambientais;
5. Ajudar a descobrir os sintomas e causas reais dos problemas ambientais.

No âmbito formal, esses princípios educativos ambientais podem ser trabalhados em instituições escolares enquanto componente fundamental e permanente na educação brasileira. Nessa direção, foi sancionada a Lei 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e, entre outras

providências, reza que a educação deve ser trabalhada em todos os níveis e modalidades de ensino, dialogando com o caráter formal e não formal, conforme o artigo 13. Assim, recomenda-se articular “as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais, com a participação e parceria de Escolas, Universidades e Empresas” (SOUZA, 2014, p. 4).

Em 2012, aconteceu o evento Rio+20, o qual gerou relatório sobre a sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e outros assuntos ambientais. Neste relatório buscou-se desmitificar o conceito de economia verde; refletiu sobre a complexidade ambiental e do processo evolutivo dos princípios da Educação ambiental. Nesse ritmo, a formação docente e de educadores ambientais faz-se necessária para as necessidades globais, para intensificar a participação popular e do cidadão.

Na esfera pedagógica referencia-se a necessidade de práticas ajustadas na multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade, a fim de alcançar uma educação ambiental holística. Os estudiosos e militantes da Educação ambiental concordam com a visão social, política, reflexiva e crítica. As reflexões de Guimarães (2013) auxiliam na compreensão da necessidade da integração entre a teoria e as ações educativas práticas, por meio de uma postura crítica. Assim, as práticas educativas ambientais, orientadas pelos instrumentos metodológicos da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade, são essenciais para alcançar os objetivos que os processos educativos almejam.

Multidisciplinaridade ocorre quando os profissionais de diversas disciplinas trabalham de forma simultânea. A meta dessa

proposta é a diversificação de vários conteúdos para estudar um determinado objeto/tema de modo dialogado com os estudos e as teorias que reúnam resultados focados disciplinarmente, a fim de encontrar solução para problemáticas levantadas (MENEZES; SANTOS, 2006; BEZERRA, 2008).

A respeito da interdisciplinaridade, propõe-se a superação do conhecimento fragmentado para integrar novos saberes e (re) construir novos conhecimentos no âmbito educativo, seja formal ou informal. Desse modo, na proposta formal, recai sobre a práxis docente e nos modos de ensino, o diálogo e a valorização dos conhecimentos de vida dos alunos, por incluir saberes extraescolares (MINNINI-MEDINA, 2001; BEZERRA, 2008).

Diante desses princípios metodológicos, torna-se essencial que as práticas docentes intervenham na realidade social. Seria importante que os professores ensinassem os princípios e as estratégias da educação ambiental nos cursos de formação de professores. Quais seriam os princípios que os professores devem trabalhar com os acadêmicos de licenciatura para proporcionar uma educação ambiental efetiva? Para isso, os objetivos dessa educação devem alcançar, conforme Souza (2014), consciência, conhecimento, comportamento, habilidades e participação.

As atribuições dos educadores ambientais são colaborar com indivíduos e grupos sociais a adquirirem consciência ambiental de modo holístico, desde o local ao global. Para isso, após o momento de sensibilização para a causa ou o problema ambiental, deve-se partir para o diálogo e a exploração do conhecimento integrado sobre a relação causa-efeito e suas possíveis soluções da problemática ambiental. Os processos subsequentes – mudança de comportamento, aquisição de habilidades e práticas sustentáveis e

participação social/coletiva na causa ambiental – não ocorrem sem que haja o despertar e o conhecimento do problema ambiental. Cabe, portanto, aos educadores despertar e/ou potencializar curiosidades e mudanças de atitudes, além de problematizar sobre os fatos cotidianos que estão aversos aos princípios da Educação ambiental.

A perspectiva ecologista e a formação de professores

A perspectiva ecologista da educação contribui significativamente com a formação de professores, uma vez que a ecologia tem apresentado que a política, economia, sociedade, cultura, arte e ciência estão emaranhadas e ecoam, direta ou indiretamente, em todas as pessoas. Assim, cabe à escola uma parcela de contribuição para trabalhar com a Educação ambiental, desde que não seja no contexto disciplinar, seguida de princípios éticos que visem à qualidade de vida das pessoas. As atribuições dos licenciandos não podem se resumir na transmissão de conteúdos, definições e conceitos, mas sim em aprender a olhar, ler pistas e compreender a ciência como criatividade que integra a arte e os diversos saberes/conhecimentos (REIGOTA, 1999; REIGOTA, 2008; REIGOTA, 2010).

As ações ambientais conscientes corroboram com a produção de conhecimento, pela comunhão das experiências cotidianas, as quais, por sua vez, integram os processos educativos de sensibilização, conscientização e, sobretudo na formação de professores, desenvolvem um processo gradativo de habilidades nos licenciandos.

Os cursos de formação inicial docente devem ultrapassar as fronteiras disciplinares e considerar que as pessoas também são resultantes da inter-relação com os diversos ambientes naturais, sociais e culturais. Desse modo, o processo educativo deve favorecer subsídios para que os licenciandos possam participar, na sua formação e na atuação docente, em auxiliar os grupos sociais e os indivíduos a serem agentes ambientais natos ao participarem ativamente no contexto socioambiental, bem como visarem à transformação social através de hábitos sustentáveis.

Problematizar o desenvolvimento da Educação ambiental na formação docente só será possível se houver reflexões sobre as relações históricas, políticas e as manifestações culturais, almejando o resgate da formação crítica. As experiências culturais, por exemplo, denotam a sensibilidade de suas manifestações nas poesias, músicas, pinturas, esculturas, fotografias, documentários, entre outras expressões, e disponibilizam diferentes perspectivas para o despertar ambiental. Por isso, ressalta-se a necessidade de construir e defender olhares e perspectivas para a Educação ambiental que transponham a estrutura disciplinar.

É preciso formar docentes para agir como educadores ambientais, e não instrumentadores dos seus conteúdos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Brasileira (PCNs) e outros documentos de currículo. Nessa direção, a proposta dos PCNs, estabelecidos nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), revelou que a Educação ambiental transformara-se em mera banalidade pedagógica, por engessar as condutas que se afastam dos novos modos de existência. A Educação ambiental que cristaliza a conduta das pessoas e que atende exclusivamente os anseios do capital afasta-se do

posicionamento dialógico, crítico e da cidadania, para aproximar-se do modelo bancário de educação. Neste, o educador é o sujeito pensante, que profere os conteúdos e impõe disciplina, enquanto os educandos são os entes disciplinados, pacíficos e meros objetos do processo educativo, afastando-os do caráter histórico da sua própria existência (FREIRE, 1987).

No governo presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), no qual a postura de muitos estudiosos e educadores ambientais se corromperam pelo capital do Estado e das múltiplas empresas, houve claramente a abdicação das aspirações pela edificação de uma sociedade justa, solidária, pacífica, sustentável e com qualidade de vida (REIGOTA, 2000; BARCHI, 2016). Este fora o momento oportuno para reafirmar os princípios constitucionais e democráticos norteadores das demandas ambientais e da Educação ambiental nacional e mundial, a fim de afirmar o papel do Brasil como uma nação preocupada com a questão ambiental e a sustentabilidade. No entanto, a luta e os movimentos ambientais se esvaeceram.

O alarde mundial com as queimadas e o desmatamento na Amazônia, em 2019, fruto da onda político-conservadora que avançou no Brasil e os crimes ambientais, até então, sem punições rigorosas, bem como a crítica sem fundamento às ONGs ambientais e aos defensores do meio ambiente, apontam para as novas/velhas demandas de uma “democracia em vertigem”. Nesse ínterim, tanto a formação de educadores quanto a prática pedagógica em torno de se repensar o lugar da Educação ambiental na formação e atuação docentes devem ser retomadas. Ressurge, assim, uma nova oportunidade para rediscutir a Educação ambiental na formação docente, ao invés de tratá-la apenas como um dado no

cumprimento de uma proposta curricular nas licenciaturas ou nas escolas.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2, 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, determina, em seu Artigo 11, que a dimensão socioambiental seja considerada na formação dos profissionais da educação e, nos cursos de licenciatura, essa dimensão deve ser desenvolvida de forma integrada e interdisciplinar (Artigo 19, § 1º).

Em todas as esferas e níveis de ensino, a Educação ambiental dialógica, crítica, emancipatória deve ser libertadora, e buscar interagir com as propostas metodológicas interdisciplinares, transdisciplinares e transversais, que vão além dos estabelecidos nos PCNs, que sugerem a liberdade na escolha dos conteúdos inseridos na matriz curricular e as atribuições dos professores e dos estudantes são postas na produção e utilização dos conhecimentos nas práticas cotidianas. Os atores desse processo, provenientes dos modos de ser, sentir, viver e mediados pelo mundo, devem ser compreendidos como cerne da educação libertária e autônoma, na qual a prática da liberdade seja buscada no significado das coisas para consolidar a práxis social transformadora (FREIRE, 1987; 1996; 2009).

No percurso histórico evidenciou-se a urgência e emergência da Educação ambiental como instrumento para a participação individual, popular, social e política na busca pela liberdade e autonomia da práxis social. As posturas metodológicas como a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade são estratégias didáticas que não podem ser trabalhadas de modo descontextualizado com os saberes pessoais/locais.

Aos educadores ambientais também caberiam a práxis pedagógica em espaços cotidianos da cidade ou do campo. Os locais públicos são espaços de conscientização e possibilita o contato com as pessoas e o exercício da cidadania. Essa prática educativa tem a capacidade de auxiliar no processo de apresentar saberes, por meio das artes, da música, dos poemas e de outras manifestações culturais. Assim, esses espaços são essenciais para proporcionar às pessoas a sensibilização quanto aos problemas do cotidiano, das situações desafiadoras e, sobretudo, o exercício da democracia para não ficarem à margem dos acontecimentos (FREIRE, 2009).

Em espaços públicos também se educam, e os estudos de Severino Filho e Maciel (2016) reforçam essa ideia, ao apropriarem polivalente e simultaneamente do convívio com a população e da dinâmica da sociabilidade e das discussões colocadas diante dos grupos que favoreçam as trocas de saberes, de caráter existencial para eles. As considerações de Pereira e Oliveira (2016) coadunam com a visão do convívio social nos espaços públicos, em especial as praças, que são locais onde as relações sociais são reforçadas e os espaços educativos das cidades oferecem uma pedagogia cidadã e ambiental.

Outras experiências podem ser vivenciadas nos espaços públicos, além das praças. A educação, mais precisamente a ambiental, não pode ficar encarcerada pelas paredes das salas de aulas. Parques, praças, museus e o campo podem integrar a participação dos cidadãos com os estudantes, mediados pelos professores que propõem experimentos e vivências dos sujeitos educativos (população, docentes e discentes). Nessa ressonância, os sujeitos são integrados e cada um contribui para a troca de

saberes e para a construção dos conhecimentos, mediados pelos docentes, não existindo assim sujeitos analfabetos, e sim sujeitos em processo de alfabetização (ambiental), mediados pelos saberes sociais, culturais, ambientais (FREIRE, 2009).

Portanto, do mesmo modo que a Educação ambiental valoriza esses espaços, a formação de professores precisa ultrapassar as barreiras tradicionais das salas de aulas e percorrer pelos ambientes integrativos e interativos, nos quais valorizam os diversos saberes. O objetivo aqui é o de produzir ações conscientizadoras e reflexivas em busca de autonomia na práxis social transformadora, engendrada no bom-senso, não excluindo as pessoas pela sua postura política, religiosa, econômica, de gênero, entre outras.

Considerações finais

A Educação ambiental destacou-se pelas preocupações com o meio ambiente a partir de cientistas, estudiosos e movimentos socioambientais. Durante vários anos apontaram, nas Conferências ambientais, uma Educação ambiental “salvadora” que resolveria a maioria dos problemas ambientais. A expansão da Educação ambiental iniciou com a expansão das ideias para redimensionar a produção dos conhecimentos e despertar consciências e valores ambientais, por meio dos princípios interdisciplinares.

Após vários encontros, discussões e debates, a Educação ambiental avultou e vinculou-se à participação social, política e jurídica, além das científicas de várias áreas dos saberes. A participação e o entendimento mais ampliado das pessoas, nas últimas décadas, contribuíram para alavancar as preocupações

sobre o futuro da humanidade. Assim, aumenta-se a participação política e a produção de sentidos e valores na busca da equidade e da justiça social/ambiental.

Essas inquietações mostraram a necessidade de uma prática educativa que evidenciasse o diálogo, por meio de estratégias de ensino multidisciplinares, interdisciplinares e transversais, com os saberes locais e populares. A inter-relação das temáticas ambientais indica a necessidade de um ensino permanente que integre o entendimento, as reflexões, a crítica, as mudanças de hábitos e atitudes perante os problemas socioambientais.

Nesse sentido, essa concepção de Educação ambiental que transite pela formação docente e sua prática pedagógica pode corroborar para a formação de um profissional que informa, forma, ensina, aprende, conscientiza e transforma a vida de outros sujeitos e suas atitudes perante o meio ambiente, as causas ambientais e a vida em um lugar ambientalmente equilibrado. A Educação ambiental, nessa concepção, não se resumiria a conteúdos e projetos aleatórios ou comemorativos que percorrem a formação. Ela ganha status de valor. Como valor, a Educação ambiental passa a estar incorporada no dia a dia dos sujeitos.

Essas mudanças somente se efetivam na práxis educativa ao respeitarem os vários sujeitos do processo, por meio de um enfoque crítico e integrador das questões ambientais evidenciadas na atualidade, a fim de propiciar a compreensão da inter-relação dos sujeitos com o ambiente. Assim, a abordagem à formação de professores deve indicar que os docentes não devem ser meros expositores de conteúdos e educadores bancários. Os professores enquanto educadores ambientais devem valorizar os conhecimentos locais, os modos de ver, viver e ver a natureza, além

de terem uma postura solidária e crítica, como forma de conhecer e intervir na realidade socialmente sustentável.

A perspectiva ecologista agrega saberes e conhecimentos cotidianos que colaboram para a compreensão da formação de professores comprometidos com a realidade sociocultural, por agregar dialeticamente o pensamento de Paulo Freire. Também valoriza as manifestações culturais, o posicionamento político e a participação social crítica e reflexiva, além de se opor à formalização da Educação ambiental como disciplina. Essas manifestações são essenciais para a formação de professores por ultrapassar as estruturas físicas escolares e integrar com o contexto sociocultural e econômico-político para almejar a justiça socioambiental.

Referências

BARCHI, R. Educação ambiental e (eco)governamentalidade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 635-650, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030006>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BARBOSA, I. P. [et al.]. Educação Ambiental: uma análise exploratória. **Educação e Mudança**, Anápolis: AEE, 2007.

BEZERRA, L. M. **Educação Ambiental no ensino formal: o caso das licenciaturas da UniEvangélica**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Anápolis – UNIEVANGELICA, Anápolis-GO, 2008.

BEZERRA, L.M.; PIETRAFESA, J.P. Educação Ambiental: qual é a sua utilidade?. SEMANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2007, Goiânia. **Anais...** Goiânia-GO: UCG, 2007.

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

COSTA, L. G. C.; DAMASCENO, V. N.; SANTOS, R. de S. S. A Conferência de Estocolmo e o pensamento ambientalista: como tudo começou. **Âmbito Jurídico**, 01 out. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12292>. Acesso em: 07 fev. 2020.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARAES, M. **Educação Ambiental crítica**. 2013. Disponível em: <http://www.bvambientebf.uerj.br/arquivos/edu_ambiental/popups/n_universal.htm>. Acesso em: 12 ago. 2019.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. São Paulo: USP, 2002.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: meio ambiente em discussão**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 97-112.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, E. T. de.; SANTOS, T; H. dos. **Dicionário interativo da educação brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2006.

MININNI-MEDINA, N. Educação Ambiental na educação formal. In: LEITE, A. L. T. de A.; MININNI-MEDINA, N. **Educação ambiental** (curso básico à distância). 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001. p. 37-92.

MUELLER, R. Economia ambiental na perspectiva do mundo industrializado: uma avaliação da economia ambiental neoclássica. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 263-308, maio/ago. 1996.

PEREIRA, J.M.; OLIVEIRA, A.B. O que se vê e o que se aprende: educação e construção de identidades na Praça Mary de Pinho. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 6, p. 253-272, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549/interespaco.v2n6p253-272>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RAMONET, I. **Guerras do século XXI**. São Paulo: Vozes, 2002.

REIGOTA, M. **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina**: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999.

REIGOTA, M. La transversalidad en Brasil: una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v. 2, n. 6, p. 19-26, 2000.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIO-92. Carta brasileira para a educação ambiental. **Ambiente Brasil**. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_%28mec._rio-92%29.html>. Acesso em: 01 set. 2019.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

SEVERINO FILHO, V.; MACIEL, A. B. C. Espaço público e educação ambiental: cidadania e participação política. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 5, p. 446-465, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://doi.org/10.18766/2446-6549/interespaço.v2n5p446-465>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUZA, N. de J. de. **Desenvolvimento econômico**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

SOUZA, R. F. de. **Um pouco da história, finalidades, objetivos e princípios da educação ambiental**. 2014. Disponível em: <http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/material_de_apoio/Planos%20de%20aula/Apostila%20do%20Prof.%20Roosevelt.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

THE CLUB OF ROME. **O clube de Roma – o que é o clube de Roma?**. 2013. Disponível em: <<http://www.clubofrome.org/?p=4764>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

WEIL, P. **A arte de viver em paz**: por uma consciência e educação. São Paulo: Gente, 1990.

- SOBRE OS AUTORES -

Capítulo 1 – Para uma crítica à educação mercantil

Renan Gonçalves Rocha

Doutorando em Filosofia da Universidade Paris 10, França. Professor Efetivo do Instituto Federal de Goiás – IFG/Campus Goiânia. E-mail: renangrocha@hotmail.com

Arielle Gonçalves Vieira

Mestre em Direito da Universidade Paris 10, França. E-mail: ariellegv@gmail.com

Capítulo 2 – Representações docentes e discentes das práticas avaliativas no Ensino Médio

Joniely Cheyenne Moura Cruz

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona; Licenciada em Pedagogia e Especialista em Consultoria Educacional pela Universidade Tiradentes – UNIT; Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Pio Décimo. Professora da Educação Básica, bolsista do Projeto Transeja/Edital CAPES/UNIT e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/CNPq). E-mail: jonycheyenne@yahoo.com.br

Ada Augusta Celestino Bezerra

Pós-doutora Sênior em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Universidade

de São Paulo – USP. Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas – IESAE/FGV. Atuou como Professora Titular Pleno II do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes; Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/CNPq); Coordenadora Institucional do OBEDUC/GPGFOP/PPED/UNIT/CAPES (2011-2018).

Capítulo 3 – Fatores associados ao desempenho dos alunos no Ensino Fundamental em São Luís – MA: docentes em foco

Flávia Fernanda Santos Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. E-mail: flaviafernandasilva@yahoo.com.br

Maria Teresa Gonzaga Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professora Associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. Líder do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede). E-mail: mtga@ufmg.br

Capítulo 4 – Aprender como acontecimento: problematizando a aprendizagem junto ao pensamento de Gilles Deleuze

Diego Souza Marques

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professor na Rede Municipal de Viamão – RS. E-mail: diego.souzamarques@gmail.com

Capítulo 5 – Currículos e educação pública maranhense na interface do conselho benjaminiano

José Raimundo Campelo Franco

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Graduado em Geografia e Mestre em Sustentabilidade de Ecossistemas pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professor de Geografia do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – UFMA/Câmpus de Pinheiro. Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Integrante da Cadeira n.º 32 da Academia Vianense de Letras. E-mail: dedafranco2015@gmail.com

Capítulo 6 – Um olhar para si e os sentidos do ser jovem na contemporaneidade

Helga Porto Miranda

Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia – MPEJA/UNEB. E-mail: helgaportopc@gmail.com

Fabício Oliveira da Silva

Pós-Doutor e Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEFS. Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. Coordenador e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU/UEFS. É membro do GT 4 - Didática da Associação Nacional de Pesquisadores da Educação – ANPEd. E-mail: fosilva@uefs.br

Capítulo 7 – História Intelectual e estudos das questões raciais no Brasil: apontamentos sobre um campo historiográfico

José Maria Vieira de Andrade

Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre em História pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Câmpus de Grajaú. E-mail: zemarvi@yahoo.com.br

Capítulo 8 – O ensino de Química para alunos surdos: concepções das dificuldades de alunos e intérpretes da Escola Estadual Matias Olímpio – Teresina/PI

Geisymeire Pereira do Nascimento

Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Especialista em Libras pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo – IESM. Professora Auxiliar da Universidade Federal do Piauí – UFPI/Câmpus Teresina. E-mail: geisymeire@yahoo.com.br

Tatiana Almeida de Carvalho

Especialista no Ensino de Química pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Piauí – SEDUC. E-mail: tathyannalmeida@yahoo.com.br

Antonia de Sousa Leal

Doutora em Biotecnologia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais-Química da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Câmpus de Grajaú. E-mail: antonia.leal@ufma.br

Capítulo 9 – Comunidades tradicionais quilombolas em Sergipe: a problemática da formação sócio-histórica no currículo das escolas “quilombolas” e a consciência política da luta por reconhecimento

Elvoclébio de Araújo Lima

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Antropólogo pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Professor Adjunto da Faculdade de Sergipe (FaSe) e Professor Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Pós-Graduação, no Curso de Especialização Lato Sensu em Violência e Criminalidade na UFS. E-mail: elvoclebio.lima@aju.incra.gov.br

Edson Paulo Santos Lima

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Especialista em Docência e Tutoria em Ensino a Distância e Professor Adjunto da Universidade Tiradentes – UNIT. Professor de Sociologia em escolas das redes pública e particular de Aracaju. E-mail: edsonpslima@hotmail.com

Capítulo 10 – A política educacional brasileira para o ensino de ciências e as abordagens agroecológicas

Antonio Valmor de Campos

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Graduado em Ciências e Matemática, em Ciências Biológicas pela Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense – FEAUC. Graduado em Direito pela Universidade do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen. Professor do Magistério Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Chapecó. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional – GPEGIE e do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação – GEHDEB. E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br

Carmen Rejane Flores Wizniewsky

Doutora em Geografia e Ciências do Território pela Universidad de Córdoba - Espanha. Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Atua no Departamento de Geociências e no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

E-mail: carmenrejanefw@gmail.com

Jane Acordi de Campos

Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Graduação em Administração e Química – Licenciatura. Professora da Rede Pública Estadual de Ensino em Chapecó/SC.

E-mail: janeacordidecampos@gmail.com

Capítulo 11 – A constituição do espaço formativo de professores para a Escola Primária no Maranhão: Império e República Velha

Sandra Maria Barros Alves Melo

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais-Química da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Câmpus de Grajaú.

E-mail: sbarrosalves@gmail.com

Capítulo 12 – A saúde do professor no contexto das transformações recentes no mundo do trabalho

Juscelino Polonial

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Graduado em Ciências Sociais pela Associação Educativa Evangélica. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação – IFG/Campus de Inhumas. E-mail: jpolonial@yahoo.com.br

Capítulo 13 – Educar na diversidade: desafios para a formação inicial e continuada de professores de Geografia no Norte do Tocantins

Antônia Márcia Duarte Queiroz

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Desenvolvimento Social e Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Professora do Curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins – UFT/Campus de Araguaína. E-mail: amdq@uft.edu.br

Capítulo 14 – Educação do Campo: formação na atuação de uma educação para o desenvolvimento sustentável

José Monteiro da Mota

Mestre em Agronomia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professor de Biologia pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão. E-mail: jmonteiroj@hotmail.com

Enayra Silva Sousa

Doutoranda em Agronomia (Agricultura Tropical), Mestre em Agronomia (Produção Vegetal) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Alba Patricia Passos de Sousa

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Educação Programus – ISEPRO. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI/Campus Almícar Ferreira Sobral (CAFS). E-mail: alba2patricia@yahoo.com

Capítulo 15 – Meio Ambiente e Educação: percursos para a formação docente

Leonardo Mendes Bezerra

Doutorando em Educação pela Universidade de Sorocaba–UNISO e Mestre em Ciências Ambientais pela UniEVANGÉLICA. Professor Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Balsas. E-mail: leonardobezerra@professor.uema.br

Marcos Nicolau Santos da Silva

Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Câmpus de Grajaú. Líder do MEIO-NORTE – Grupo de Estudos e Pesquisas Geográficos e Interdisciplinares – UFMA/CNPq. E-mail: marcos.nicolau@ufma.br

Rosana Mendes Bezerra

Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás); Enfermeira e Licenciada em Enfermagem e Obstetrícia pela PUC-Goiás. Professora no Curso de Enfermagem no Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA. E-mail: rosana.bezerra@unievangelica.edu.br

Coletânea organizada e publicada por:



