

Margareth Anselmo  
Israel Gonçalves Cardoso  
Vanessa Serafim da Silva  
Thiago Cabrera  
[organizadores]

# DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO ATUAL

 LIVROLOGIA



# DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO ATUAL

Margareth Anselmo  
Israel Cardoso  
Vanessa Serafim  
Thiago Cabrera  
[organizadores]

**DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO ATUAL**

Editora Livrologia  
Chapecó-SC  
2019

---

**EDITORA LIVROLOGIA**

Rua Vicente Cunha, 299  
Bairro Palmital - Chapecó-SC  
CEP: 89.815-405  
Telefone e Whatsapp:  
(49) 98916-0719  
franquia@livrologia.com.br  
www.livrologia.com.br

**CONSELHO EDITORIAL**

Jorge Alejandro Santos - Argentina  
Francisco Javier de León Ramírez - México  
Ivo Dickmann - Brasil  
Ivanio Dickmann - Brasil  
Viviane Bagiotto Boton - Brasil  
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

---

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Diálogo  
Edição: Editora Livrologia.  
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann  
Imagem da capa: Freepik.com  
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.  
Diagramação: Ivo Dickmann  
Impressão e acabamento: META

---

**FICHA CATALOGRÁFICA**

D536 Diálogo sobre educação atual / Margareth Anselmo, Israel Cardoso,  
v.1 Vanessa Serafim, Thiago Cabrera (organizadores). - Chapecó: Livrologia,  
2019. (Coleção Diálogo; 01).

ISBN: 978-65-80329-18-2

1. Educação. 2. I. Anselmo, Margareth. II. Cardoso, Israel. III. Serafim,  
Vanessa. IV. Cabrera, Thiago. V. Série.

CDD 370.1

---

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.  
Impresso no Brasil.

**NOTA:** Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).



## SUMÁRIO

### **PREFÁCIO - Diálogo sobre educação atual: o pensar educacional na atualidade**

*Margareth Anselmo ..... 09*

### **APRESENTAÇÃO**

*Thiago Cabrera ..... 11*

### **A educação de surdos nos primeiros quinze anos do século XXI no Brasil: um recorte das políticas públicas**

*Israel Gonçalves Cardoso; Bianca Silva Martins;*

*Moacir dos Santos da Silva; Vanessa Serafim da Silva ..... 15*

### **Saber docente e saber da experiência: um estudo com professores da educação básica à luz da concepção de Maurice Tardif**

*Denize Amorim Azevedo Mendes ..... 41*

### **A produção da política de formação de gestores no Brasil: disputa por projetos**

*Maria Cristina Moraes de Carvalho ..... 61*

### **Foucault e Pink Floyd - uma análise dos conceitos foucaultianos no álbum *The Wall***

*Ricardo Almeida Marques ..... 91*

### **O saber docente e a prática pedagógica na escola e em língua portuguesa: interação, criatividade e experiência**

*Moacir dos Santos da Silva; Bianca Silva Martins;*

*Israel Gonçalves Cardoso; Vanessa Serafim da Silva ..... 109*

### **Educação integral e sua relevância histórica no Brasil**

*Vanessa Serafim da Silva; Bianca Silva Martins;*

*Israel Gonçalves Cardoso; Moacir dos Santos Silva ..... 121*

**Diálogos possíveis entre a cognição, TICs e a inteligência artificial:  
um saber necessário na educação contemporânea**

*Diogo Fagundes Pereira; Cristiane Moreira da Silva;  
Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa ..... 143*

**O professor como mediador nas aulas de português para militares  
estrangeiros e a prática de jogos pedagógicos**

*Monique P. de Oliveira ..... 157*

**Quem tem medo de ensinar? A prática docente e o seu papel  
na educação infantil analisada pela perspectiva  
histórico-crítica de ensino**

*Elder Cardoso Fernandes Silva ..... 173*

**O IDEB: currículo e poder nas relações escolares**

*Josely Ferreira Ribeiro; Denize Amorim; Antônio  
Henrique Nunes Ribeiro; Gessiedna Pereira de Souza Silva ..... 199*

**Educação e inclusão, com as leis em nossas mãos**

*Maria Elisabete Figueiredo de Oliveira ..... 213*

**O lugar do currículo na modernidade líquida**

*Virgínia da Silva Ferreira ..... 227*

**Processos de ensino-aprendizagem de filosofia  
para crianças nas rodas de leitura**

*Bianca Silva Martins; Israel Gonçalves Cardoso  
Moacir dos Santos da Silva; Vanessa Serafim da Silva ..... 257*

**Sobre os autores e autoras ..... 270**

**Índice remissivo e onomástico ..... 274**

## PREFÁCIO

### **Diálogo sobre educação atual: o pensar educacional na atualidade**

Seja bem vindo(a) querido(a) leitor (a), é com alegria e satisfação que apresentamos a você, a coletânea de artigos “DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO ATUAL” dos Mestrandos e Doutorandos da UCP, Universidade Católica de Petrópolis. Como o próprio nome já diz, esta coleção traz um diálogo importante para o pensar educacional de nossa atualidade. Nesta oportunidade, os escritores registram e compartilham suas pesquisas e experiências vividas em seu contexto educacional diário.

Para você leitor, acredito que esta é uma oportunidade de se conectar e acrescentar ao seu conhecimento novos desafios para seu cotidiano profissional educacional.

Acredito que ao viajar pelas páginas deste livro, você obterá grandes conquistas e um olhar educativo mais sensível e pensante.

Quero aqui registrar a minha gratidão pela oportunidade de fazer parte deste avanço coletivo no Diálogo sobre Educação Atual. Confesso ter sido um trabalho prazeroso organizar os textos nesta coletânea. É sobre essa educação que liberta, de Paulo Freire, que iremos tratar na oportunidade:

*“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”. (Paulo Freire).*

Um grande abraço e uma ótima leitura!

Margareth Anselmo  
Psicopedagoga  
[organizadora]



# APRESENTAÇÃO

*Thiago Cabrera*

Pensar a educação contemporânea parece exigir de nós, cada vez mais, o ultrapassar de divisões categoriais excessivamente rígidas, bem como a superação de visões estanques e unilaterais. No Brasil e no mundo, a pesquisa em educação tem transbordado as antigas fronteiras disciplinares, temáticas e metodológicas, sem perder, contudo, o contato com as grandes questões que permanecem e se renovam através das gerações.

A presente reunião de estudos é testemunha dessa complexa e instigante conjuntura epocal, também marcada pela gradual descentralização geográfica da produção científica. Aqui congregados, sob a organização de Israel Gonçalves Cardoso e Vanessa Serafim da Silva, estão alguns dos mais significativos frutos recentes da diversificada pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, que, neste ano de 2019, atinge sua maioridade, dezoito anos passados desde sua fundação em 2001.

Não obstante as rápidas mudanças e os discursos fáceis em sentido contrário, continuam atuais as palavras de um dos patronos de nossa educação sobre a importância da pesquisa científica em Educação, ao assumir a presidência do INEP em 1952: “A ciência não nos vai fornecer receitas para as soluções de nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução”.

Com elas, Anísio Teixeira reivindicava o papel da pesquisa científica no desvelamento e desbravamento de novos horizontes, às vezes os mais obscuros e intrincados, e mesmo que de maneira ensaística, por tentativas e erros, avanços e recuos. Acima de tudo, defendia sob a insígnia da ciência a persistência de uma atitude não dogmática, crítica e aberta a múltiplos pontos de vista, fugindo a ideias preconcebidas e sistemas ideológicos fechados.

É esse tipo de empreendimento e atitude, atualizados à luz das preocupações de nosso tempo, que manifestam os trabalhos contidos nessa coletânea, como exemplares da produção em contínua maturação do nosso programa de pós-graduação.

A contribuição de Denize Amorim Azevedo Mendes condensa os resultados de uma pesquisa de campo comprometida com a escuta de professores da rede básica de dois municípios fluminenses em mapear os seus saberes profissionais e experienciais, a partir de suas próprias compreensões e atitudes reconhecidas reflexivamente.

O mesmo tipo de abordagem, em que se presta devida deferência ao protagonismo e à autonomia do docente, tratado não apenas como objeto, mas como sujeito colaborador da pesquisa, é também adotada pelo trabalho de Moacir dos Santos da Silva, ora dirigido ao papel que saberes relacionados à Linguística Funcional podem ter nas práticas docentes de professores de Língua Portuguesa.

O estudo desenvolvido por Elder Cardoso Fernandes Silva, também resultado de trabalho de campo, já procura estabelecer de que forma a pedagogia histórico-crítica, importante corrente entre nossos educadores, pode contribuir para a prática docente na educação infantil e para a reflexão sobre nossas concepções das infâncias.

Também dedicado à educação infantil é o escrito de Bianca Silva Martins. Nele, a pesquisadora delinea as linhas mestras de sua investigação em andamento sobre a prática de rodas de leitura numa abordagem inovadora da Filosofia para crianças, concebida a partir de importantes autores contemporâneos como Matthew Lipman e Walter Kohan.

Os processos de ensino-aprendizagem através de práticas pedagógicas inovadoras, incluindo jogos, constituem o tema do estudo de Monique P. de Oliveira. Mais especificamente, sua pesquisa trata de práticas pedagógicas mobilizadas no ensino-aprendizagem da língua portuguesa voltado para militares estrangeiros no Centro de Idiomas do Exército.

Indo das práticas às políticas, chegamos à investigação de Maria Cristina Moraes de Carvalho, que se debruça sobre a política pública de formação de coordenadores pedagógicos, levada a cabo através do curso de especialização lato sensu oferecido no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores. São trazidos a intensa discussão os pres-

supostos que orientaram essa importante política recente, levando em conta as disputas em curso entre concepções de gestão educacional e democracia.

O impacto de políticas públicas de avaliação no âmbito dos currículos escolares é o tema da pesquisa de Josely Ribeiro. Partindo da discussão do IDEB como índice normativo para medição da qualidade da Educação Básica no Brasil, Ribeiro põe em debate seus efeitos homogeneizadores junto aos currículos e, conseqüentemente, à própria concepção da educação no país. O estudo atravessa assim diversas áreas da educação, numa perspectiva que sabiamente ultrapassa compartimentalizações disciplinares.

Sob um prisma ao mesmo tempo teórico e histórico, o estudo de Vanessa Serafim nos convida a refletir sobre a educação integral e sobre o tempo integral na educação. O texto nos oferece, por um lado, uma consistente análise dos conceitos envolvidos no debate contemporâneo sobre o tema, e, por outro, a interpretação de dados referentes às realizações anteriores e posteriores aos programas Mais Educação e Novo Mais Educação.

Dois textos de nossa reunião são dedicados à fundamental temática da educação inclusiva, que finalmente começa a receber maior atenção da sociedade brasileira. A contribuição de Maria Elisabete Figueiredo de Oliveira procura apresentar historicamente os principais marcos de legislação e de políticas públicas relacionados à educação especial, procurando reconhecer os avanços já conquistados e os desafios que ainda se impõem quanto à superação de antigas concepções da diferença e da exclusão no país.

Já o trabalho de Israel Gonçalves Cardoso concentra-se no recorte mais específico da educação dos surdos nos primeiros anos do nosso novo século no Brasil. A cuidadosa análise de documentos governamentais desenvolvida pelo autor desenha didaticamente o panorama das políticas públicas no referido campo em anos recentes, em que significativas transformações têm se operado.

Merece destaque a originalidade do trabalho de Ricardo Almeida Marques. Seu empreendimento não é nada menos do que interpretar, à luz de consagrados conceitos de Foucault a respeito de instituições de controle, o célebre álbum conceitual de rock *The Wall*, do conjunto musical Pink Floyd, que marcou época ao abordar, em 1979, temas

como a educação, o abandono e o fascismo na formação atormentada de um jovem *rock star*.

Procurando sondar nosso futuro cada vez mais próximo, o estudo desenvolvido em colaboração entre Diogo Fagundes Pereira, Cristiane Moreira da Silva e aquele que assina estas mal traçadas linhas propõe-se a refletir sobre o papel da inteligência artificial na constituição de novas formas de cognição, bem como sobre o consequente impacto que seus avanços poderão ter na educação porvir.

Por fim, em função de sua temática, gostaríamos de encerrar estas breves apresentações com algumas palavras sobre a contribuição de Virgínia Ferreira, cujo tema remete às nossas considerações iniciais acerca do pensar a educação em nosso tempo. Seu enfoque de caráter primordialmente teórico e conceitual volta-se para a caracterização reflexiva de nossa época, a partir da influente noção de modernidade líquida, cunhada pelo sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman. O desafio proposto por Ferreira não é outro senão pensar, de forma ao mesmo tempo geral e concreta, o lugar e papel da educação no cenário contemporâneo, marcado pelos traços que já descrevemos.

Em nome de todos os autores, não poderia deixar de concluir esta apresentação, com os imprescindíveis agradecimentos àqueles que fizeram esta publicação possível, a começar por Margareth Anselmo Barbosa, pelos cuidados na edição deste volume tão valioso para nós. Deixo, por fim, os maiores agradecimentos, sobretudo, aos demais professores de nosso Programa de Pós-Graduação, atuais ou pregressos, em especial os orientadores dos trabalhos aqui publicados, Cíntia Chung Marques Corrêa, Guilherme Domingues da Motta, Pedro Benjamim Garcia e Rafael Bastos Costa de Oliveira, cujo empenho durante todos esses anos de existência do PPGE-UCP permitiu que agora colhêssemos os frutos que se espalham pelas páginas deste volume.

# A educação de surdos nos primeiros quinze anos do século XXI no Brasil: um recorte das políticas públicas

*Israel Gonçalves Cardoso*  
*Bianca Silva Martins*  
*Moacir dos Santos da Silva*  
*Vanessa Serafim da Silva*

## **Introdução**

Para muitos a elaboração de ações públicas federais voltadas para educação de surdos no Brasil é um assunto inerente ao final do século XX início do século XXI, porém ao apreciar o estudo feito por Solange Rocha sobre a história da educação da comunidade surda brasileira, encontramos o seguinte fato: “Em junho de 1855, Huet<sup>1</sup> apresenta ao imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil [...]” (ROCHA, 2010, p.41).

Este fragmento resgatado da obra de Rocha prova que a educação dos moucos brasileiros já era pauta desde o período imperial. Dois anos e três meses após a entrega deste relatório, o imperador Dom Pedro II, escreve o art. 10, do § 10º, presente na Lei 939 promulgada em 26 de Setembro de 1857, com a finalidade de fixar as despesas do império. A lei 939/1857 é considerada a primeira política pública elaborada em benefício da educação de surdos no Brasil e o § 10º do artigo décimo possui a seguinte redação:

Conceder, desde já ao Instituto dos surdos-mudos a subvenção annual de 5.000\$000, e mais dez pensões, tambem annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, forem aceitos pelo Director e Comissão approvados pelo Governo. (BRASIL, 1857).

---

<sup>1</sup> Cf. Ramos (2014) Huet era um professor surdo com nacionalidade francesa.

As informações supracitadas nos fazem refletir sobre a seguinte questão: quais as políticas públicas elaboradas, no campo da educação, em nível federal, nos primeiros quinze anos do século XXI (período que inicia em 2001 e finda em 2016), que contribuem, de forma direta ou indireta, no desenvolvimento social e intelectual da comunidade surda brasileira?

O questionamento mencionado acima surgiu a partir da hipótese de que a educação pública brasileira, principalmente a educação de surdos, nestes primeiros quinze anos do século XXI no Brasil, foi reformulada, através da elaboração de diversas políticas públicas, com intuito de colaborar de forma direta ou indireta, para o desenvolvimento social e intelectual da comunidade surda brasileira.

Nosso estudo tem por objetivo: mostrar, de forma sucinta e em um único documento, as políticas públicas que abordam os assuntos relacionados à educação de surdos e que foram elaboradas no âmbito federal nos primeiros quinze anos do século XXI, através da apresentação dos projetos de leis, decretos, atos normativos, portarias que foram aprovados pelos representantes governamentais do Brasil durante o período histórico analisado.

Na tentativa de atingirmos o objetivo supracitado, nosso texto foi pautado na metodologia de revisão bibliográfica, que segundo Gil (2016, p. 29) “[...] é elaborada com base em material já publicado”. O próprio Gil (2016) diz que este método de pesquisa inclui de forma tradicional, material impresso, tais como: livros, revistas, jornais, teses dissertações e anais de eventos científicos, mas com o avanço tecnológico já se tem utilizado outras fontes mais moderna como: discos, fitas magnéticas, CDs e todo material disponível na Internet.

Dividimos didaticamente a nossa breve reflexão em três grandes partes, sendo elas: *Entendendo o conceito de política pública de uma forma geral e específica para o campo da educação* e *As Políticas Públicas voltadas para educação dos surdos brasileiros, nos primeiros quinze anos de século XXI*.

Na seção “*Entendendo o conceito de política pública de uma forma geral e específica para o campo da educação*”: construímos um pensamento a cerca de política pública de forma geral, em conformidade com a reflexão da Celina Souza e o conceito de políticas públicas

para o campo da educação, de acordo com as ideias de André Luis Paulilo e Rachel Duarte Abdala.

Já no tópico que versa sobre: *“As políticas públicas voltadas para educação dos surdos brasileiros, nos primeiros quinze anos do século XXI”*: mostramos todas as políticas públicas do campo da educação, que encontramos: no Portal da Legislação e na página digital do Ministério da Educação. No momento em que acessamos o Portal da Legislação e a página digital do Ministério da Educação, usamos como referencial de busca as seguintes palavras-chave: deficientes; deficientes auditivos, Libras e Surdo.

### **Entendendo o conceito de política pública de uma forma geral e específica para o campo da educação**

Entendemos por políticas públicas, de uma forma mais ampla, como um campo de conhecimento que leva o governo a produzir novas ações ou analisar as existentes, no sentido de promover mudanças no rumo de certas áreas de uma sociedade específica. E os governos democráticos utilizam desse campo para promover seus propósitos com a finalidade de modificar uma realidade e até mesmo angariar prestígio popular. Como podemos observar na citação abaixo:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Trazendo o conceito de políticas públicas para o campo educacional, compactuamos com a ideia de Paulilo e Abdala (2010, p. 127): “[...] políticas educacionais tem por objeto as ações de governo no âmbito do ensino público”. Uma política pública pode ser definida através da construção ou reformulação: de uma lei, de um decreto, de um regulamento ou de uma norma técnica, sancionada por um representante legal, seja de uma nação ou até mesmo de uma área específica

dentro de um grupo da sociedade. A nação brasileira é representada de forma governamental pelo presidente, pelo vice-presidente, pelos deputados federais e senadores. Estes são eleitos pela população através do voto direto e obrigatório. (BRASIL, 2017).

### **As Políticas Públicas voltadas para educação dos surdos brasileiros, nos primeiros quinze anos de século XXI**

Para identificarmos as políticas públicas voltadas para educação do povo surdo brasileiro, durante o período histórico mencionado, acessamos as seguintes fontes de informação: o Portal da Legislação, através do endereço: [www4.planalto.gov.br/legislacao](http://www4.planalto.gov.br/legislacao) e a página digital do Ministério da Educação, na aba que trata sobre: os atos normativos – sumulas, pareceres e resoluções; e na aba da Secretaria, no link Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, pelo endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>.

No ano de 2001 foram sancionadas as seguintes políticas públicas: a Lei 10.172 de 09 de Janeiro que versa sobre um Plano Nacional de Educação e o Decreto Nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Além da Resolução CNE/CEB 02 de 11 de Setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01, tinha o prazo de validade de dez anos e servia de base para que os Estados e os municípios montassem seus planos decenais de educação. Apesar de ter a validade de dez anos, as ações propostas no documento em anexo a lei 10.172/01 deveriam passar por uma avaliação no quarto ano de sua vigência, pelo Congresso Nacional, para realização de possíveis correções ou distorções presentes no documento.

O documento anexado a lei 10.172/01 foi dividido, vamos dizer que didaticamente, em seis títulos, numerados em forma romana: I Introdução; II Níveis de Ensino; III Modalidades de Ensino; IV Magistério da Educação Básica; V Financiamento e Gestão; VI Acompa-

nhamento e Avaliação do Plano. Acreditamos que seja muito interessante que todos tenham conhecimento deste documento na íntegra, mas neste momento destacaremos somente as partes que são pertinentes à educação de surdos no Brasil.

A primeira parte que evidenciaremos está no do título III do anexo da Lei 10.172/01 que tratou a questão das Modalidades de Ensino, mas precisamente o subtítulo oito que diz respeito à Educação Especial, este subtítulo de subdivide em três partes – 8.1 Diagnóstico; 8.2 Diretrizes e 8.3 Objetivos e Metas. Porém existem dois trechos específicos para educação de surdos que encontramos na parte 8.3 são eles os objetivos 10 e 11:

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.
11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais. (BRASIL, 2001).

Outro documento confeccionado em 2001, que versa em favor da educação especial e que acabou contribuindo indiretamente para educação de surdos, é o Decreto Nº 3.956, de 08 de Outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida também como Convenção de Guatemala. Este decreto garante a execução e o cumprimento de todos os itens do pacto assinado pelo governo em 2001 na Convenção de Guatemala e um item que nos chamou atenção foi o “item 1” mais precisamente a “letra a” no qual o Estado se comprometeu em garantir a comunicação:

1. [...] a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, **as comunicações**, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração [...]
- (BRASIL, 2001b).

Ainda no ano de 2001, encontramos nos documentos do Ministério da Educação, a Resolução CNE/CEB N° 2 de 11 de Setembro, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Este documento é dividido em vinte e dois artigos, porém mencionaremos apenas os que estão relacionados aos surdos. Notamos que o art. 5° da referida resolução diz respeito sobre quais alunos deveriam ser atendidos na educação especial e o inciso II do artigo evidenciado inclui o surdo: “Art. 5° [...] II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;” (BRASIL, 2001c).

Outro artigo da CNE/CEB n° 2/01 que merece nossa atenção, é o artigo oitavo que nos informa sobre nove providências que as unidades escolares da educação básica deveriam tomar antes e após receber um aluno da educação especial. Das nove providências mostraremos apenas as acordadas: no inciso III que prevê a flexibilização e adaptação curricular dos conteúdos básicos para atender o aluno da educação especial; e no inciso IV que fala sobre as equipes de apoio pedagógico, mais precisamente, na alínea b do inciso IV que contempla a atuação do professor intérprete de linguagens e códigos afins<sup>2</sup> nessas equipes de apoio pedagógico:

Art. 8° [...] III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado [...] b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; (BRASIL, 2001c).

E como já previa a Lei 10.172/01, já apreciada neste estudo, o artigo 12°, § 2° da CNE/CEB n° 02/01 assegura que os conteúdos curriculares devem ser adaptados e apresentados aos alunos que apresentam dificuldades na comunicação em dois formatos: em Braille, no

---

<sup>2</sup> Nesta época a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ainda não era reconhecida legalmente, talvez por este motivo a comunicação do surdo era abordada como linguagem e códigos aplicáveis.

caso dos alunos cegos ou com baixa visão e em Língua de Sinais aos discentes deficientes auditivos ou surdos, porém a forma comunicativa dos conteúdos deveria ser escolhida pela família do educando, após uma conversa com os professores da educação especial e o ensino da língua portuguesa não poderia ser prejudicado e nem substituído (BRASIL, 2001c).

No ano de 2002 foi sancionada a Lei de nº 10.436 de 24 de Abril, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão. Desta legislação vale ressaltar que ficou registrado que é uma língua que: possui um sistema linguístico de natureza visual-motora com estruturas gramaticais próprias; e é oriunda da comunidade surda do Brasil (BRASIL, 2002)

Ainda na Legislação 10.436/02 observamos no artigo 4º a garantia da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras): nos cursos de Formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério nível médio e superior; e no documento chamado Parâmetro Curricular Nacional. No parágrafo único do artigo evidenciado nos é informado que o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, não pode ser substituído pelo ensino de Libras (BRASIL, 2002).

No ano de 2003, o Ministério da Educação contribuiu com a educação de surdos através da Portaria nº 3.284 de 07 de Novembro, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, para a autorização, o reconhecimento e o credenciamento das instituições e dos cursos ofertados. A portaria 3.284/03 dispõe de quatro artigos, mas citaremos apenas o inciso III, do parágrafo primeiro, juntamente com suas alíneas, do artigo 2º:

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003).

No ano de 2004, foi confeccionado o decreto nº 5.296 em 02 de Dezembro, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida, ficando instituído o direito do surdo de ter um intérprete o acompanhando em diversas situações, mas apontaremos apenas o artigo 59, que faz referência à presença do interprete em eventos acadêmicos fomentados preferencialmente pelo Governo Federal e para gozar desse direito basta o surdo solicitar (BRASIL, 2004).

No ano de 2005 foi elaborado o Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O documento foi dividido em nove capítulos. Julgamos ser de extrema importância à leitura e a compreensão de todo o decreto, mas neste momento nos fixaremos nos fragmentos que discutem os assuntos relacionados à educação dos surdos.

Logo no Capítulo II (da inclusão da Libras como disciplina curricular), que abrange o artigo 3º, § 1 e § 2, apreciamos a obrigatoriedade da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, nível médio e superior e de fonoaudiologia e optativa para os demais cursos das instituições de ensino pública ou privada.

O capítulo IV (do uso e da difusão de Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação), do decreto 5626/05, é composto pelos artigos 14, 15 e 16. No art. 14 ficou acordado que todas as instituições federais de ensino devem oferecer de forma obrigatória: informação, comunicação e educação ao povo surdo, desde a educação infantil até à educação superior e para garantir que essa ação seja concretizada da melhor forma possível, o parágrafo 1º, juntamente com os incisos e as alíneas do art. 14 dizem o seguinte:

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; III - prover as escolas com: a) professor de Libras

ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos; IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005b).

Ainda no art. 14 o parágrafo 3º diz que o professor da educação básica, bilíngue, aprovado no exame de proficiência, poderá exercer a função de intérprete, que é diferente o exercício de docência. E o parágrafo 4º diz que as instituições privadas e públicas, sejam elas: da instância federal, estadual, municipal ou do Distrito Federal, deverão encontrar meios para garantir o atendimento educacional especializado proposto no art. 14.

O art. 15 aborda a questão da adaptação curricular a cerca da forma de ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita e oferecida como a segunda língua da comunidade surda, enfatizando que a metodologia de ensino da Libras e da Língua Portuguesa devem partir de uma perspectiva dialógica funcional e instrumental (BRASIL, 2005b). Já o art. 16 prever o ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa para os alunos surdos, em turno distinto ao que o aluno estuda, porém é opcional e o direito de escolha é de propriedade da família ou do próprio surdo. Caso este aluno venha fazer a opção, o parágrafo único do art. 16 diz que o espaço onde serão ministradas as aulas e o profissional que as ministrarão é de competência dos órgãos específicos das instituições envolvidas.

O Capítulo VI (da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva), do decreto 5.626/05, é o último que trata de forma direta os assuntos relacionados à educação dos surdos. No referido capítulo encontramos os artigos vinte e dois, vinte e três e vinte e quatro, que versam sobre o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. O artigo vinte e dois é subdivido em dois incisos e quatro parágrafos:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. § 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras. § 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras. (BRASIL, 2005b).

O artigo vinte e três menciona que as instituições escolares devem providenciar: os serviços de tradução e interpretação em de Libras – Língua Portuguesa em todos os espaços educacionais; equipamentos e tecnologias que viabilizam a comunicação, a informação e a educação do povo surdo. E em seu parágrafo primeiro garante o acesso dos professores as literaturas e as informações necessárias a respeito da especificidade linguística do aluno. Já o artigo vinte e quatro informa sobre como deve ser a programação visual dos cursos de educação à distância para os alunos surdos.

No ano de 2006 foi elaborada a Portaria MEC 976, de 05 de Maio, que dispõe sobre a acessibilidade nos eventos do MEC, e um dos

critérios de acessibilidade é a previsão e o provimento da contratação de intérpretes de LIBRAS, como diz o inciso I, do artigo 3º: “I - disponibilização de serviços de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras para pessoas surdas ou com deficiência auditiva;” (BRASIL, 2006).

No final de 2006, o governo brasileiro participou da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na sede das Nações Unidas, na cidade de Nova Iorque, na ocasião a liderança brasileira se comprometeu através da assinatura de um acordo, a respeitar as pessoas com deficiência em conformidade com as exigências universais. Porém este acordo só foi concretizado no ano de 2007, através de um documento aprovado em sessão solene na sede da ONU em 30 de março de 2007. (FERREIRA e OLIVEIRA, 2007). Este pacto garante que a educação seja oferecida de forma igualitária a todos os indivíduos, inclusive os surdos, através da adaptação de todo o material didático e da metodologia adotada para a Língua Brasileira de Sinais.

É interessante frisarmos que o documento confeccionado e assinado, pelos representantes legais do Brasil, na reunião solene das Nações Unidas, em 30 de Março de 2007, na cidade de Nova Iorque, só foi aprovado pelo Senado Federal Brasileiro em 07 de Julho de 2008, através artigo 1º, do Decreto Legislativo de número 186 (BRASIL, 2008a).

Além do decreto supracitado, os surdos brasileiros foram agraciados no ano de 2008 com mais duas políticas públicas – O Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém veremos mais a frente que este decreto foi revogado pelo Decreto 7.611/11; e a Lei nº 11.796, de 29 de Outubro, que institui que dia 26 de Setembro deve ser comemorado o Dia Nacional dos Surdos (BRASIL, 2008c).

No ano de 2009 a educação dos surdos brasileiros contou com a elaboração de mais duas ações: o Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto, que promulga a Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência e fortalece o que foi decidido no decreto legislativo 186/08, tornando a execução e o cumprimento de forma total do pacto assinado em março de 2007; e a Resolução CNE/CBE nº 04 de 02 de Outubro, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Espe-

cial. Acreditamos que seja importante conhecermos o Decreto nº 6.949/09, mas mostraremos apenas as partes 3, 4 e 5 do artigo 24, que discorre sobre a proposta da educação de surdos:

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. 4.A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. 5.Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009).

Já a Resolução CNE/CBE nº 04/09, que possui quatorze artigos e foi elaborada dentro do Ministério da Educação, destacaremos o décimo artigo, mais especificamente o inciso VI que garante que o projeto pedagógico da escola assegure a presença de interprete de Língua Brasileira de Sinais, dentro da unidade escolar, com a finalidade de acompanhar os alunos surdos nas mais diversas atividades:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: [...] VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, princi-

palmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; [...] (BRASIL, 2009b).

No ano de 2010, a profissão de Intérprete de Libras foi reconhecida, através da Lei 12.319, de 1º de Setembro. Esta legislação possui dez artigos e aborda as seguintes temáticas: a competência do intérprete, a formação desse profissional, as atribuições e o comportamento do mesmo, durante o exercício da interpretação. Este código de conduta assegura que um dos ambientes de trabalho desse profissional é a instituição escolar:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: [...] II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; [...] (BRASIL, 2010).

Além da 12.319/10 foi confeccionada em 08 de Outubro, dentro do Ministério da Educação, a Portaria Normativa MEC de nº 20, que dispõe sobre o Programa Nacional de Certificação de Proficiência no uso, no ensino, na tradução e na interpretação da Língua Brasileira de Sinais. Pela portaria citada, o programa visava certificar professores e intérpretes de LIBRAS, através de um exame nacional. Sendo coordenado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, teve seu início no ano de 2011 e estava previsto para terminar no ano de 2015, como diz a legislação:

Art. 1º O Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa - Prolibras, será realizado, a partir 2011, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. § 1º O objetivo do Prolibras é viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e de proficiência na tradução e interpretação da Libras. § 2º Os exames do Prolibras serão realizados, anualmente, nos Estados e no Distrito Federal, até 2015. § 3º O Prolibras será desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Especial/ SEESP e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (BRASIL, 2010b).

No ano de 2011 foi confeccionada a seguinte política pública: o Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto nº 6.571/08. O Decreto nº 7.611/11 possui onze artigos, que determinam o proceder do atendimento educacional especializado, e no primeiro artigo ficou definido o dever do Estado em: garantir a educação para o público-alvo da educação especial e determinar as diretrizes para a execução do atendimento educacional especializado, que no caso do aluno surdo ficou acordado que o atendimento deve seguir as diretrizes propostas do Decreto nº 5.626/05.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: [...]§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2011).

Além do artigo primeiro, evidenciaremos o inciso III do segundo parágrafo e o quarto parágrafo do quinto artigo. O artigo quinto discorre sobre a prestação de apoio técnico e financeiro por parte da União às instituições: comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, de ensino público nas esferas estaduais, municipais e do Distrito Federal, com a finalidade de ampliar o atendimento educacional especializado aos alunos matriculados na rede pública de ensino regular.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. [...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; [...]§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011).

Em 2013, foram produzidos: a Norma Técnica nº 28/2013 /MEC/SECADI/DPEE que prevê e permite o uso do Sistema FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva, dois documentos intitulados: “*Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*” e “*Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: diversidade e inclusão*”, para auxiliar o trabalho no campo da educação de surdos no Brasil.

A Norma Técnica nº 28 foi confeccionada pelo Ministério da Educação para prever e permitir o uso do Sistema FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva. Este sistema FM é composto por um microfone ligado a um transmissor, de frequência modulada, usado pelo professor, que é conectado diretamente a um receptor, de frequência modulada, conectado ao AASI e/ou IC do aluno e garante que a voz do professor seja ouvida pelo aluno de forma clara, sem os ruídos externos e negativos.

Na publicação “*Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*”, feita pelo governo federal em 2013, encontramos as diretrizes que estabeleceram uma base nacional comum. Esta base ficou incumbida de orientar: a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino. Entre as diretrizes podemos citar a Resolução CNE nº 4 de 02 de Outubro de 2009<sup>3</sup>, que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado.

No manual “*Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: diversidade e inclusão*” percebemos a presença das: “[...] Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial [...]” (BRASIL, 2013b, p.8). O documento citado no parágrafo anterior e o citado neste parágrafo representam uma síntese das mais diversas ações realizadas no campo da educação pelos governos: de Lula e de Dilma.

No ano de 2014, ficou instituído, através da Lei nº 13.055, de 22 de Dezembro, que dia 24 de Abril de cada ano será comemorado o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2014). Outra política pública pensada no ano de 2014 para beneficiar a educação dos surdos no Brasil foi a Lei nº 13.005 de 25 de Junho, que

---

<sup>3</sup> Resolução já discutida anteriormente.

aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e outras providências.

O PNE tem um prazo de dez anos e sua finalidade é melhorar a qualidade da educação brasileira, através do cumprimento de diretrizes, metas e estratégias. O referido acordo contém quatorze artigos e um anexo. Na parte em que compreende os artigos, notamos que no segundo artigo estão presentes as diretrizes, sendo uma delas a superação das desigualdades educacionais, com objetivo de erradicar todas as formas de preconceito. Além das diretrizes percebemos que constam: as instâncias responsáveis por executar e cumprir as metas e as estratégias; para qual destino vai o investimento recebido por essas instâncias; e a orientação para que os Estados e Municípios criem, com base nesta legislação, seus próprios planos de metas e estratégias para a educação.

No anexo é verificamos a presença das metas e estratégias cujo propósito é alcançar o objetivo mencionado no início do parágrafo anterior. Ao manusearmos o documento em anexo ao PNE, percebemos que o mesmo possui vinte metas, sendo que cada uma contém estratégias específicas a serem cumpridas, mas apontaremos apenas as metas e estratégias que diz respeito à educação de pessoas surdas.

Logo na primeira Meta que diz sobre a universalização, até 2016, da pré-escola para crianças de quatro a cinco anos e ampliação da oferta da educação infantil em creches para crianças de zero a três anos em cinquenta por cento, identificamos a estratégia 1.11, que prioriza e fomenta o acesso e a oferta do Atendimento Educacional Especializado e assegura a educação bilíngue para as crianças surdas nesta etapa da educação básica:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (BRASIL, 2014b).

À medida que nos aprofundamos na leitura do PNE nos deparamos com a meta quatro, que trata o assunto da expansão do acesso ao Atendimento Educacional Especializado, ao público alvo inseri-

da nesta modalidade de ensino, mas que tenha a idade de quatro até os dezessete anos. Garantindo assim uma educação inclusiva através das classes regulares e das salas de recursos multifuncionais. Para o aluno surdo destacaremos: a estratégia 4.7 que garante a educação bilíngue, mas com LIBRAS sendo a primeira língua e o Português, na modalidade escrita, como segunda língua e aos alunos surdos-cegos a adoção do Sistema Braille; e a estratégia 4.13 que versa sobre o apoio e a ampliação das equipes profissionais da educação que atendem os alunos do Atendimento Educacional Especializado, no caso do surdo a contratação de intérpretes e do surdo-cego do guia-intérprete e de professores de LIBRAS.

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; [...] 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014b).

Outra meta é a cinco que diz respeito à alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, para o surdo evidenciaremos a estratégia 5.7: “5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal”. (BRASIL, 2014b)

E a última meta que contém estratégias que aborda diretamente a educação de surdos, mas não menos importante que as outras, é a meta de número sete que fomenta a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com o objetivo de atingir as metas pré-estabelecidas para o IDEB e nesta meta mencionaremos a

estratégia 7.8: “7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;” (BRASIL, 2014b)

No ano 2015, penúltimo ano abordado por este estudo, foi sancionada a Lei nº 13.146 de 06 de Julho, que institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este estatuto dispõe do LIVRO I e LIVRO II, mas nos focamos no LIVRO I, mais especificamente no CAPÍTULO IV, parte que compreende os artigos vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove e trinta e trata os assuntos relacionados à educação da pessoa com deficiência.

Apesar da sessão que fala sobre a educação das pessoas com deficiência iniciar no artigo vinte e sete, os artigos que aborda de forma mais direta a cerca da educação de surdo são: o vinte e oito e o trinta. O artigo vinte e oito obriga o governo a assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, através dos incisos: IV: a oferta de educação bilíngue, com Libras como primeira língua e Português, na modalidade escrita, como segunda língua para o discente surdo; XI formação e contratação: de professores, tradutores, intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio; e XII oferta de ensino de LIBRAS para promover a autonomia e participação dos alunos surdos na sociedade.

Ainda no artigo vinte e oito encontramos nos incisos I e II, do segundo parágrafo, a preocupação da equipe que elaborou esta legislação em garantir a qualidade no momento em que a pessoa surda necessitar do intérprete, destacando quais os requisitos necessários para que uma pessoa possa exercer a função de interpretar e traduzir um surdo dentro do ambiente oficial de ensino/aprendizagem:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015).

Já o artigo trinta, da Lei 13.146/15, deparamos com as medidas que devem ser tomadas nos processos seletivos para o ingresso e

permanência do aluno, nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e educação profissional e tecnológica, da rede pública e/ou privada. Essas ações foram descritas em forma de sete incisos, mas o que nos interessa no momento é o inciso VII que prever a tradução e completa do edital completo e das suas possíveis ratificações.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: [...] VII - tradução completa do edital e de suas ratificações em Libras. (BRASIL, 2015).

O ano de 2016, o último averiguado por nós, encontramos as seguintes políticas públicas: a Portaria MEC nº 243 de 15 de Abril de 2016, que Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e a Norma Técnica nº 35 de 20 de Abril de 2016, informa sobre a Portaria nº 243/16.

A portaria MEC nº 243/16, contém cinco artigos que determinam os critérios para: o funcionamento, a avaliação e a supervisão das instituições públicas e privadas que prestam o serviço de Atendimento Educacional Especializado para os deficientes. Os alunos surdos estão agraciados nesta portaria através do inciso XI do segundo artigo e do inciso XX do quarto artigo. O artigo segundo da Portaria 243/16 foi dividido em onze incisos e aborda as atividades que as instituições de ensino poderão desenvolver em benefício dos alunos da educação especial e entre esses onze incisos, citaremos o XI:

XI - desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma; atividades de enriquecimento curricular; e atividades para o desenvolvimento das funções cognitivas. (BRASIL, 2016).

Já o artigo quarto da referida legislação, foi repartido em vinte e dois incisos e determina os critérios para a avaliação e a supervisão das instituições, públicas ou privadas, que prestam serviço de atendimento educacional especializado e um dos critérios que deve ser apreciado e que beneficia a educação da comunidade surda brasileira, é o contido no inciso XX: “[...] condições de acessibilidade nas comunicações e informações: CAA, Libras, Braille, Libras tátil, tadooma, informática acessível, texto ampliado, material em relevo, entre outros; nos mobiliários; e no transporte [...]” (BRASIL, 2016).

Já a Norma Técnica nº 35/16 da ciência da existência da Portaria nº 243/16 e recomenda que os critérios preconizados na referida portaria sejam adotados pelas instituições públicas e privadas que prestam serviço de Atendimento Educacional Especializado a seus discentes, objetivando parametrizar a atuação de tais instituições em apoio as desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016b).

### **Considerações Finais**

Nosso maior desafio neste momento é concluir esta pesquisa sem colocar “um ponto final”. Esta dificuldade surge pelo fato do trabalho abordar uma temática dinâmica e que não se inicia e nem tão pouco se esgota na proposta deste estudo. Porém é necessário que façamos algumas considerações a cerca da experiência adquirida ao abordamos o assunto tratado ao longo desse artigo.

A ideia de reunir as políticas públicas pensadas no campo da educação, elaboradas nos primeiros quinze anos do século XXI no Brasil e que beneficiaram e beneficiam a comunidade surda brasileira, em um único artigo facilita o acesso a uma determinada política sem ter que acessar e procurar a política desejada nos portais do Governo Federal, que no caso das políticas públicas voltadas para a educação os principais são: o Portal da Legislação e a página virtual do Ministério da Educação, o que gera uma economia de tempo na fundamentação de uma determinada situação.

Reservamo-nos em apenas apresentar as leis, os decretos, os atos normativos, as portarias e as resoluções que foram pensadas e executadas pelas quatro lideranças governamentais e por suas equipes,

ao longo desses quinze anos iniciais do século XXI no Brasil, muito embora o trabalho tenha aberto precedentes para: criticarmos ou elogiarmos uma política ou uma liderança governamental específica; traçar um panorama entre as políticas do século passado com as desse século; mostrar as melhorias ou até mesmo os desgastes promovidos dentro da comunidade surda, após a criação e execução de uma ou mais políticas e entre outros assuntos.

Percebemos no final da pesquisa que foram preparadas vinte e quatro ações públicas, divididas em: Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Diretrizes e Normas Técnicas, que colaboraram e ainda colaboram para educação de surdos no Brasil durante o período histórico analisado.

Alguns fatos importantes e curiosos nos foram revelados neste trabalho, tais como: a previsão de ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, através da Lei 10.172/01 (instituiu o primeiro PNE) bem antes da sanção da Lei nº 10.436/02 que reconhece LIBRAS como língua; A Resolução CNE/CEB nº 02/01 (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica) que foi e sancionada após o PNE de 2001 e antes da Lei 10.436/02 e se refere à Língua Brasileira de Sinais como linguagens e códigos aplicáveis; A determinação, através do Decreto nº 5.626/05 e da Lei nº 13.005/14, de que Libras seja ensinada como componente curricular desde a educação infantil; A obrigatoriedade de intérprete de LIBRAS nas escolas, através de várias políticas públicas, entre todas que abordam a questão do intérprete citaremos a Lei nº 12.319/10 que regulamenta a profissão de intérprete de LIBRAS; A Norma Técnica do MEC nº 28/13 que garante aos alunos que possuem deficiência auditiva a utilização do sistema de Frequência Moderada (F.M) para se comunicarem com os professores ao invés de usarem a LIBRAS.

Que este texto sirva de base não somente para fundamentar ou suscitar outros possíveis debates no campo científico, relacionados ao assunto discutido, mas também para informar a população brasileira sobre os direitos e deveres dos cidadãos surdos no campo educacional; e mostrar aos representantes dos demais países como que os representantes brasileiros tratam as questões relacionadas ao desenvolvimento social e intelectual da parcela surda da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 939. Fixando a Despesa e orçando a Receita para o exercício de 1858 – 1859, de 26 de setembro de 1857, 1857. Disponível em:

<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=542530&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>;

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, de 09 de Janeiro de 2001, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>;

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.956. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, de 08 de Outubro de 2001, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>;

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de 11 de Setembro de 2001, 2001c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>;

\_\_\_\_\_. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, de 24 de Abril de 2002, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm);

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3.284. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, de 07 de Novembro de 2003, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>;

\_\_\_\_\_. Decreto 5.296. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, de 02 de Dezembro de 2004, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm);

\_\_\_\_\_. Lei 11.096. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência

social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências, de 13 de Janeiro de 2005, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)

2006/2005/lei/L11096.htm;

\_\_\_\_\_. Decreto 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, de 22 de Dezembro de 2005, 2005b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm);

\_\_\_\_\_. Portaria MEC 976. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004, de 05 de Maio de 2006, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>;

\_\_\_\_\_. Decreto 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, de 24 de Abril de 2007, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm);

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo 186. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, de 07 de Julho de 2008, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>

\_\_\_\_\_. Decreto 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, de 17 de Setembro de 2008, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm);

\_\_\_\_\_. Lei 11.796. Institui o Dia Nacional de Surdos, de 29 de Outubro de 2008, 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm);

\_\_\_\_\_. Decreto 6.949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, de 25 de Agosto de 2009, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm);

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 02 de Outubro de 2009, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf);

\_\_\_\_\_. Lei 12.319. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de 1º de Setembro de 2010, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm);

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa MEC 20. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras, de 08 de Outubro de 2010, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 17 de Novembro de 2011, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm);

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. MEC, SEB, DICEI: Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>;

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão. CNE, MEC: Brasília, 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192);

\_\_\_\_\_. Norma Técnica MEC 28. Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva, de 21 de Março de 2013, 2013c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13288-nt28-sistem-defic-audit&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13288-nt28-sistem-defic-audit&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192);

\_\_\_\_\_. Lei 13.055. Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua comemoração, de 22 de Dezembro de 2014, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm);

\_\_\_\_\_. Lei 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, de 25 de Junho de 2014, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm);

\_\_\_\_\_. Lei 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de Julho de 2015, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm);

\_\_\_\_\_. Portaria MEC 243. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, trans-tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de 15 de Abril de 2016, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192);

\_\_\_\_\_. Norma Técnica MEC 35. Informe sobre a Portaria 243, de 15 de Abril de 2016, de 20 de Abril de 2016, 2016b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40361-not-tec-035-2016-dpee-secadi-mec-pdf-1&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40361-not-tec-035-2016-dpee-secadi-mec-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192);

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/1992 a 95/2016, pelo Decreto

legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. 51 ed. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017;

FERREIRA, Vandir da Silva; OLIVEIRA, Lilia Novais de. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. In: PRODIDE em Revista. Promotoria de Justiça de Defesa da Pessoa Idosa e da Pessoa com Deficiência. Ano 4/2007, Brasília, 2007, p.p 52 – 56; disponível em: [http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/prodide/Rativa\\_ano4\\_2007.pdf](http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/prodide/Rativa_ano4_2007.pdf);

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. Atlas: São Paulo, 2016;

PAULILO, André Luis e ABDALA, Rachel Duarte. Fragmentos de uma história das políticas públicas de educação no Brasil. In: PIMENTA, CAM., and ALVES, CP., orgs. Políticas públicas & desenvolvimento regional [online]. EDUEPB: Campina Grande, 2010;

RAMOS, Clélia Regina. Olhar surdo: orientações iniciais para estudantes de libras. 1 ed. Arara Azul: Rio de Janeiro, 2014;

ROCHA, Solange. Memória e história: a indagações de Esmeralda. Arara Azul: Petrópolis, 2010;

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias* [online]. 2006, n.16, pp.20-45. ISSN 1517-4522. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

# Saber docente e saber da experiência: um estudo com professores da educação básica à luz da concepção de Maurice Tardif

*Denize Amorim Azevedo Mendes*

## **Introdução**

*Os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. (TARDIF, 2014, p. 39).*

Uma questão de grande interesse na atualidade é a da pluralidade do saber docente e do papel do saber da experiência como um dos saberes que o constitui. Abordar essa questão exige que se volte a atenção para a atuação do professor e se procure compreender como o saber da experiência chega a se tornar aquele que os próprios professores entendem como o fundamento de sua prática e de sua competência.

O que mostram textos como de Tardif, é que ao voltarmos o olhar para a prática dos professores temos que entender que este mobiliza saberes advindos de sua formação, e, também, constrói saberes através de sua prática e de sua experiência entre pares. Com as análises dos textos dos autores acima supracitados e os debates junto ao professor e aos colegas de turma de Mestrado em Educação, veio a motivação para dar início à construção deste estudo: a questão do papel do saber da experiência na constituição desse saber plural.

Escolhemos Maurice Tardif para nortear esta pesquisa, pois partimos, em primeiro lugar, da concepção de Tardif (2014, p. 21) de que o saber docente é um saber social, partilhado por um grupo de agentes que atua na educação. Em segundo lugar, partimos da concep-

ção de que o saber docente é plural, por não provir de uma fonte única, mas de várias fontes e em diversos momentos da vida do professor.

No âmbito das discussões promovidas por autores bastante experientes no tema, como: Tardif (Saberes Docentes e Formação Profissional, 2014), Tardif e Gauthier (A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias, 2014) Tardif e Lessard (O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, 2014), Nóvoa (Profissão Docente, 1999), percebemos que é unânime a ênfase dada à importância dos saberes da experiência, compreendida pelos próprios professores como fundamento de sua competência. Sem que se possa deixar de compreender a importância dos saberes curriculares, dos saberes das disciplinas, dos saberes das ciências pedagógicas e das ideologias pedagógicas, fica cada vez mais evidente, através das pesquisas levadas em diversos países, a importância que os próprios professores conferem ao saber da experiência.

Tardif e Lessard (2014), caracterizam os saberes da experiência como aqueles que têm origem na prática profissional do professor e se fortalecem na troca de experiências dos professores em confronto com as condições da profissão. Nesse contexto, percebe-se que, para os autores, tais saberes incorporam-se à experiência individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Percebemos com isso, que, as práticas pedagógicas são um importante campo de mobilização de saberes retirados das experiências do cotidiano, das quais os professores se apropriam ao longo do exercício de sua profissão. Nesse contexto, ao abordar a questão dos saberes, Tardif e Lessard (2014, p. 91) evidenciam que seu uso em uma prática, não pode apresentar uma visão estática e fixa, como se eles – os saberes – estivessem sendo reproduzidos impessoalmente pelos professores, mas devem ser transformados de acordo com as experiências e a história de vida de cada docente, da mesma forma que os problemas encontrados no seu contexto de trabalho, em seguida, também serão transformados.

Nesta pesquisa, o saber docente é visto como um saber social, plural, pelo fato de o ofício de ser professor estabelecer-se no dia a dia, em uma relação de construção coletiva entre pares e em

um contexto. O saber docente se constrói a partir de relações sociais dadas no cotidiano e na experiência, e pensar nesse saber dentro do contexto de trabalho do professor foi um dos caminhos percorridos para a definição da pesquisa. Consideramos como objetivo geral do trabalho, investigar através de uma pesquisa de campo sobre a importância da interação e das trocas que se dão no campo de trabalho como elementos fundamentais para a objetivação do saber da experiência como constituinte do saber docente.

Diante do objetivo, pretendemos verificar se é, através de uma síntese entre os saberes da formação e os saberes da experiência que estes últimos acabam por se objetivar. Partindo da premissa de que, para se compreender o papel do saber da experiência é preciso abordá-lo em íntima relação com o trabalho dos professores.

Ao delimitar a questão dos saberes docentes, volto minhas preocupações ao tema, enquanto profissional da educação e pesquisadora em educação, por acreditar que esse é um dos campos de pesquisa que potencialmente, pode apontar caminhos que possibilitem as transformações desejadas pelos professores na constituição do seu trabalho.

### **Caminhos da pesquisa: opções metodológicas**

Como já mencionado, o presente trabalho de pesquisa tem como objetivo, analisar como é percebida pelos professores da Educação Básica, a importância da interação e das trocas que se dão no campo de trabalho como elemento fundamental para a objetivação do saber da experiência.

Neste capítulo são apresentados o campo da pesquisa, os sujeitos participantes, os métodos utilizados.

Visando a investigar se é através da síntese entre os saberes da formação e os saberes da experiência que estes últimos acabam por se objetivar, procurou-se adequar a metodologia aos fins da pesquisa. Para tanto, privilegiou-se como opção metodológica, a pesquisa de tipo descritiva, com abordagem qualitativa e bibliográfica.

Com a intenção de dar voz aos professores e colher impressões acerca da importância dada ao saber da experiência, escolhemos como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

O saber docente é definido por Tardif (2014, p. 36) como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O saber docente é heterogêneo, plural e produzido socialmente. Para esse autor, as analogias dos professores com os saberes nunca são analogias estritamente cognitivas ou intelectuais somente, são analogias intercedidas pelo trabalho que lhes são provindos de princípios para confrontar e solucionar situações cotidianas. São saberes que não se reduzem à função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, eles se constituem na relação das experiências de troca de saberes com os alunos e seus colegas de trabalho.

No primeiro momento, iniciamos este estudo com um levantamento bibliográfico a respeito da temática em questão, pois essa é uma etapa fundamental para se conhecer a produção científica da área e situar as contribuições desta investigação.

Sobre pesquisa bibliográfica, Severino (2016) destaca que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131).

Sendo assim, nos respaldamos nos aportes teóricos de autores versam sobre o tema, como: Gauthier (2014), Imbernón (2011), Lesnard e Tardif (2014), Lüdke (1990, 2001), Masetto (2013), Nóvoa (1999, 2014), Shulman (1987), Tardif (1991, 2013, 2014), e outros autores que foram considerados como fonte, pois abordam o tema em teses, dissertações, livros, artigos e documentos referentes à profissão e o saber docente.

O maior aporte teórico veio de Maurice Tardif, pelo fato de que suas pesquisas são voltadas para questões relevantes para esta pesquisa, a saber: a formação de professores, seu trabalho e suas expe-

riências entre pares e seu conhecimento profissional. Como a problemática dessa pesquisa é entender como se constrói a objetivação do saber da prática como constituinte do saber docente a partir da perspectiva defendida por Tardif em articulação da perspectiva dos professores da Educação Básica, se deu necessidade de uma ênfase maior nos apontamentos deste autor.

No segundo momento, com a intenção de dar voz aos professores e colher impressões acerca da importância dada ao saber da experiência, escolhemos como método de coleta de dados através da entrevista semiestruturada, por assim entendermos que esse método permite um maior foco na perspectiva individual de cada participante e daí analisar as respostas e compará-las com as perspectivas de Tardif em relação a construção da objetivação do saber da experiência como constituinte do saber docente.

Segundo Severino (2016, p. 131) na pesquisa de campo, o objeto de pesquisa é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais do participante e onde os fenômenos ocorrem, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde a entrevista que é o levantamento de dados descritivos, até estudos mais analíticos. Esse autor explica que a técnica de coleta de dados trata-se da interação entre pesquisador e pesquisado, neste momento o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Escolhemos duas escolas em municípios diferentes para o campo da pesquisa, sendo 01 escola pública municipal em Seropédica-RJ e 01 escola particular no Município de Itaguaí-RJ. Na intenção de preservar as identidades das escolas, decidimos nomeá-las como “Escola A” e “Escola B”, sendo a Escola A pública, do Município de Seropédica/RJ e a Escola B particular, do Município de Itaguaí/RJ.

Foram selecionados 30 professores da Educação Básica, sendo 15 professores em cada escola, onde conversamos individualmente com cada um deles antes das entrevistas, explicando que eles poderiam caso fosse necessário, a qualquer momento, desistir da entrevista. Nesse sentido, para alcançarmos o objetivo dessa pesquisa, fixamos o período de três anos de experiência a contar a partir da primeira turma do professor, por considerarmos Tardif (2014, p. 82), quando diz que: “[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no

início da carreira, entre os três e cinco anos primeiros anos de trabalho.”

A amostra de 30 participantes ficou assim distribuída: na escola pública municipal entrevistamos 02 professoras de educação infantil, 01 de educação fundamental I e 11 professores do fundamental II e 01 professora que atua tanto no fundamental I como no ensino fundamental II (Música).

Na escola particular entrevistamos 01 professora da educação infantil, 02 professoras do ensino fundamental I, 05 professores do ensino fundamental II, 05 professores do ensino médio e 02 professores que atuam tanto no fundamental II como no ensino médio (Artes e Educação Física). Todas as entrevistas tanto na escola pública municipal quanto na escola particular foram realizadas no próprio ambiente de trabalho dos professores (sala de professores), utilizando os horários livres dos professores e autorizado por eles.

O roteiro de entrevista foi composto por 05 perguntas previamente elaboradas e contribuíram com o estabelecimento das categorias a serem utilizadas na análise dos dados construídos ao longo da pesquisa. Como foram estabelecidas trajetórias de diferentes sujeitos acerca de um mesmo processo, optamos por manter as mesmas perguntas para todos, mas com uma certa abertura para que pudessem se posicionar melhor sobre a formação, o saber docente, a experiência profissional e fatores que eles consideram mais importantes para o seu desenvolvimento enquanto professor. Foram formuladas cinco questões intencionais para as entrevistas:

- 1. Fale um pouco da sua formação inicial.**
- 2. O que mais valeu nesse curso para sua formação?**
- 3. Como foi o início da sua carreira? E como está agora?**
- 4. Fale um pouco da sua rotina em sala de aula.**
- 5. Na sua atuação profissional, qual o fator que considera mais importante para o desenvolvimento da sua prática enquanto professor?**

Como material de coleta de dados, utilizamos um gravador de áudio. Cada entrevista teve duração em média de 15” a 20” (quinze a vinte minutos). O áudio da entrevista foi transcrito na íntegra tendo

em vista possibilitar o processo de codificação dos dados para a análise.

Os dados coletados com a utilização da entrevista e das técnicas supracitadas resultaram em um volume de informações considerável para o processo de análise deste trabalho.

## Resultados

No terceiro momento dessa pesquisa, fizemos a análise dos resultados. Ao analisarmos as entrevistas realizadas com os professores das Escolas A e B, percebemos que existe por parte desses professores um reconhecimento da importância de consonância entre o seu trabalho e os saberes adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional. Tardif (2014, p. 229) ao sustentar que “os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento”, nos esclarece que tais considerações permitem recolocar a questão da profissão desses atores no centro das pesquisas que relatam sobre o ensino e sobre a escola de maneira geral.

Ao serem perguntados sobre a profissão, os professores afirmaram que ingressaram no magistério por aptidão ou vocação e consideraram ainda, que continuariam sendo professores mesmo se tivessem outras opções de trabalho.

*Ah! Faz muito tempo que eu dou aula... dou aula há quinze anos já. Eu comecei antes de me formar, eu comecei com 18 para 19 anos e já vou fazer 35, então já vai fazer 16 anos de magistério. Eu amo ser professor! Não vejo outra profissão para mim. (ESCOLA B: HISTÓRIA)*

*É uma profissão que sem estudar você não consegue nada, tem que se atualizar, estar estudando sempre. Não pode ficar parado no tempo. Fazer cursos para ter uma base, um alicerce para você poder trabalhar. Se você ficar parado, sem voltar para vida acadêmica, ficar só procurando tudo na Internet, não dá. A vida acadêmica só, não te dá respaldo, apenas corrobora para que você possa produzir em sala de aula. (ESCOLA A: EDUCAÇÃO INFANTIL)*

Quando fizemos a pergunta 01: “**Fale um pouco da sua formação inicial.**”, nossa intenção era registrar como os profes-

res percebiam sua formação inicial pois, se o trabalho dos professores exige um conhecimento específico da sua profissão e dela oriundo, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se na necessidade de transmitir tais conhecimentos. Segundo Tardif (2014, p. 241) na formação inicial é preciso adquirir as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente, visto que é no saber acadêmico que o futuro profissional adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos da profissão. A partir da colocação de Tardif, destacamos as seguintes respostas dos professores:

*Eu sou formada em Pedagogia e antes de cursar Pedagogia, eu fiz formação de Professores, o Curso Normal. Devido a isso, eu tenho essa base para trabalhar com os pequenos. No curso de Formação de Professores, você aprende toda uma didática que, na faculdade, você não vê. Entenda, não que você não vê, mas a faculdade é muito teórica e quem já vem de uma formação de professores, já vem com toda uma bagagem de como lidar com a criança, como lidar com o aluno em determinadas situações. Quem não fez formação de professores, encontra alguns obstáculos e existe uma certa dificuldade sim, né? Uma dificuldade em relação a isso, em como lidar, porque quem nunca passou, nunca vivenciou, nunca ouviu falar de sala de aula e está aprendendo ali no curso de Pedagogia, não sai completo. (ESCOLA A: PEDAGOGIA)*

*A minha graduação foi realizada em Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi um curso de 04 anos. A princípio foi um curso altamente acadêmico que não preparava tanto para a sala de aula. Por um lado, o curso foi bom que deu diversas condições teóricas de reflexões filosóficas, mas infelizmente essas reflexões não se debruçam na realidade escolar que temos. Devido a isso, minha prática eu fui aprendendo de acordo com minha atuação em sala de aula. (ESCOLA B: FILOSOFIA)*

Percebemos que os professores valorizam sua formação inicial, mas em alguns momentos deixam transparecer que os saberes acadêmicos parecem insuficientes para dar conta das questões mais importantes que se apresentam no dia a dia do seu trabalho. Ao reconhecer que a graduação não lhes deu a base para prática de sala de aula, os professores sofrem uma retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes e fora da prática profissio-

nal. Sobre esse contexto, Tardif faz duras críticas ao curso de formação inicial de professores e supõe necessárias mudanças substanciais nas concepções e nas práticas em relação ao curso. A formação de professores é organizada de forma fragmentada, ou seja, as disciplinas não têm relação entre elas. É um modelo aplicacionista do conhecimento, onde depois do curso, os alunos vão estagiar para aplicar “esses conhecimentos” e quando terminam o curso vão trabalhar sozinhos aprendendo no ofício da prática o que não aprenderam na formação de professores. (TARDIF, 2014, p.53)

Na questão 2 **“O que mais valeu nesse curso para sua formação?”**, a intenção era registrar como os professores percebiam o elemento mais importante oriundo da sua formação inicial. Elementos que de alguma forma auxiliaram a sua prática profissional em sala de aula. Em sua prática os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes nos conhecimentos do seu saber acadêmico (TARDIF, 2014, p. 247). Para o autor, quando se trata do trabalho do professor, esses conhecimentos são fundamentais para a realização do trabalho profissional, pois exigem autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente do uso de conhecimento técnicos padronizados cujo os modos operatórios são codificados, trata-se do uso do conhecimento técnico codificado em concomitância com a competência profissional na hora do uso de uma habilidade. A partir da colocação de Tardif, destacamos as seguintes respostas dos professores:

*No meu ver, comparando com outros cursos da mesma área que eu vim e de outras universidades, foi o fato de eu ter, durante todo o período do curso, contato com muitos outros cursos diferentes, seminários em outras áreas, de física, de química e que ajudaram na formação do meu conhecimento. E também os congressos que tinha, porque a gente sempre ia numa área diferente, discutir os problemas da educação e da profissão de Biólogo nessas regiões e aí a gente conheci a diversidade de necessidades e com um pouquinho de cada uma, eu consegui formar esse conhecimento que eu tenho hoje. (ESCOLA A: CIÊNCIAS)*

*Eu acho que primeiramente a experiência de “bons” professores, especificamente, pois passavam para turma suas experiências e eu*

*assim, acabei me aproximando mais de alguns professores que me interessavam muito. O que eles traziam como experiência, bagagem profissional me influenciou bastante, então eu já fui com base de trabalho através das histórias daqueles professores, para quando aconteceu a formação. Acho que isso foi importante. E também o contato que eu tive com a leitura, no meu caso específico, que eu fiz Português e Literatura, o contato com a Literatura, que era até então bem distante, foi uma descoberta para mim muito importante. (ESCOLA B: PORTUGUÊS)*

Os professores ressaltaram positivamente a relação acadêmica com “bons” professores durante a formação inicial. Segundo eles, a experiência repassada pelos “bons professores” contribuiu, de certa forma, em algum momento, para resolver as necessidades pedagógicas que surgem em sala de aula. Essa percepção dos docentes sobre a contribuição das experiências de “bons” professores em sala de aula, nos pareceu confirmar a existência de um saber ligado à *práxis* pedagógica dos próprios formadores, que se tornam exemplos para os que estão formando e os fazem acreditar na profissão e no fato de que o saber pode ser transmitido. Verificamos que os entrevistados entendem que, ao partilhar seus conhecimentos, o professor formador compartilha também saberes oriundos da sua vivência pessoal ao longo da sua vida profissional. Esses saberes apreendidos são mobilizados e empregados na prática cotidiana do trabalho do professor e dela se originam.

Nossa intenção na questão 3: ***“Como foi o início da sua carreira? E como está agora?”***, era registrar como os professores percebiam o início da sua carreira como professor. Quais dificuldades passaram ao pisar pela primeira vez em uma sala de aula? Como conseguiram superar aquele momento? E agora, depois de anos de sala de aula, depois de todo conhecimento adquirido pela vivência, como esse professor se vê?

Segundo Tardif (2014) os primeiros anos de prática profissional são decisivos na carreira do professor, pois a fase é marcada por duas etapas: a de aquisição do sentimento de competência e a de estabelecimento das suas rotinas de trabalho (TARDIF, 2014, p. 261). Para o autor, o início da carreira de um professor é intensa e chega a ser chamada de “sobrevivência” profissional, pois, quando

o professor entra em uma sala de aula e se vê sozinho diante de uma turma, é nesse momento que ele, enquanto profissional, deve dar provas de sua capacidade. A partir da colocação de Tardif, destacamos as seguintes respostas dos professores:

*O primeiro dia foi difícil, pois até eu perceber que eu tinha condições a nível de conteúdo, de dar aula, a minha própria insegurança deu margem para questionamento de alunos. Eu não tinha percebido ainda que eu não precisava de livros abertos, de papéis me acompanhando, que eu já tinha aquela informação. E, num mundo da competição, o aluno tem que ter uma reciprocidade de confiança e, o aluno só confia em você quando ele vê que você chega... é meio paradoxal isso. Na verdade, para você se unir ao aluno, você se separa. Mas não que você queira se separar, não é isso...a sua postura e também não seria, pedagogicamente falando, você olhar por cima, não é isso. É quando você abre a boca, você se expõe, enquanto professor, é que o próprio aluno percebe que ele pode confiar em você, e ele fala: “— Esse cara realmente tem aquilo que eu preciso. Porque o aluno vai para escola, além de outras esferas da educação que não envolvem só o conteúdo, mas um dos principais fatores que ele vai buscar ali é a informação, é algo que ele queira aprender, é uma sociedade muito competitiva. Então quando ele chega ali e vê que ele pode confiar em você, tudo flui. No início eu não tinha percebido isso, eu não me apoiava muito. Eu não tive problemas de questionamento, mas eu sabia que eu não estava muito seguro, a insegurança, talvez, se eu tivesse trabalhado isso um pouco mais, até mesmo antes de entrar em sala de aula, me ajudando, com uma monitoria, se eu participasse disso..., mas eu saí de um quartel, nove anos e meio de militarismo, e virei professor. Então já fui para sala de aula com uma visão ainda não segura. (ESCOLA A: GEOGRAFIA)*

*Lembro, foi difícil! Fiquei muito nervosa, tremia muito. Porque é uma turma, em sua responsabilidade e você fica numa situação em que, agora realmente, sou eu sozinha. Não sou eu fazendo estágio, não sou eu sendo acompanhada, sou eu diante de uma turma. Tinha todo um conhecimento teórico, porém, colocar em prática é um desafio. Na primeira semana eu tremia horrores, acordava bem mais cedo, com aquele frio na barriga... Depois da primeira semana fui a cada dia vencendo uma dificuldade, porque é um mundo novo e o novo termina gerando aquele frio na barriga, mas depois com o tempo eu fui ganhando experiência e as coisas foram melhorando. Hoje estou bem mais segura. Hoje eu consigo entrar numa turma e ter a certeza de que eu vou dominar aquela turma, de que eu vou*

*conseguir fazer os trabalhos em grupo, os trabalhos individuais, de não ter dúvida de que eu vou dar conta daquilo, porque realmente é uma coisa que eu gosto. (ESCOLA B: FUNDAMENTAL I)*

*Muito difícil! Porque a gente vai aprendendo a cada dia, com os alunos... E a cada dia é um aprendizado. Então, dentro da sala de aula é que o professor aprende realmente. Como eu falei, é a prática. Você trabalhando em sala de aula, até porque o aluno te faz motivar para você aprender cada vez mais. Porque na verdade a faculdade mesmo só me deu, no caso, o diploma, para gente iniciar e aprender cada vez mais. A gente aprende mesmo na experiência. (ESCOLA A: MATEMÁTICA)*

Fica claro na fala dos professores, que o temor em relação ao início da carreira se deve principalmente à sensação de falta de preparo profissional. As lacunas da falta de aulas práticas deixadas pela formação inicial fazem com que eles, enquanto profissionais, passem por grande ansiedade e insegurança no momento em que assumem uma turma. Por outro lado, essa sensação de falta de preparo se converte num sentimento de que, com a prática, o desempenho da função é possível e que a sensação, aos poucos, vai ficando para trás à medida em que se ganha experiência.

A quarta questão abordou a rotina da sala de aula: **“Fale um pouco da sua rotina em sala de aula”**. Nossa intenção na questão quatro, era registrar como os professores percebiam a sua prática de ensinar na sala de aula após a passagem do início da carreira. Segundo Tardif (2014) o saber dos professores é plural e heterogêneo, pois envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos diversos, provenientes de várias fontes e de naturezas diferentes. A rotina de sala de aula é configurada pelo processo de um aprender e ensinar construído a partir da prática docente, do saber experiencial, oriundos de suas experiências profissionais. Esse conhecimento acaba de algum modo sendo sistematizado e articulado com os saberes da formação e aqueles provenientes inclusive da troca com os pares. (TARDIF, 2014, p. 85-86). Acerca da rotina em sala de aulas, destaca-se das entrevistas as seguintes ponderações:

*“Cinco anos de Magistério, nossa! Melhorou muito porque o critério de experiências ajudou, ainda mais quando você trabalha em esco-*

*las diferentes, você vai somando as informações de uma, com os problemas da outra, o que uma tem e que não tem na outra e, você acaba juntando essas informações e tem como um padrão pra todas. E em relação ao medo que se tinha dos alunos, aquele receio, eu acabei superando, por conta da experiência que você pega, entendeu? Com o aluno você tem que tomar alguma postura, você tem que tentar o tempo todo não baixar muito a guarda, para que ninguém tente ficar em cima de você. Então, eu acho que essa ideia de estar em escolas diferentes, proporcionou experiências para que todas elas se somassem e ter isso como postura nas escolas”. (ESCOLA A: PORTUGUÊS)*

*“Hoje eu posso avaliar a minha condição de professor e a minha condição de profissional. A minha condição de professor, eu considero que ela foi muito melhorada, em função de alguns colégios que eu passei que, por exemplo, me obrigavam a dar aula sem ter mesa, cadeira, livro e papel nenhum. Eu tinha que entrar na sala, lá, já tinha um quadro na parede da sala, um tablado para eu ficar em cima e o giz, ali naquele momento meu apoio foi o giz, mais nada. Então, se me obrigaram a trabalhar desse jeito, eu enfrentei e aí, eu adquiri confiança na minha matéria. E hoje, profissionalmente falando, me considero numa posição confortável, porque eu tenho uma bagagem de conhecimentos que eu adquiri na “marra” e não tenho dificuldades mais para entrar em sala de aula. Acredito que eu posso dever isso tudo, as escolas por qual passei. Ter sido cobrado e exigido dos colégios iniciais, me tornaram esse profissional e isso me levou a essa situação de conforto. Acredito nisso”. (ESCOLA B: BIOLOGIA)*

*Ah! Nossa, hoje é completamente diferente, acho que eu evolui! Claro que tenho muito mais a evoluir, mas do que eu era antes para hoje em dia, nossa, completamente diferente, até a forma como eu vejo as coisas hoje em dia, a forma de respeitar a opinião... porque assim, infelizmente não tem como a gente generalizar, impossível. Felizmente, na verdade, porque eu acho que isso é bom... se todo mundo tivesse a mesma opinião, o que seria da vida, do mundo? O mundo não ia girar! Então, exatamente por isso, eu aprendi muito a respeitar a opinião alheia e acho que isso é ótimo para o desenvolvimento de qualquer ser humano. A partir do momento em que você respeita o próximo. (ESCOLA A: INGLÊS)*

Da fala do professor de Biologia, destacamos o seguinte trecho da entrevista: “*Eu tinha que entrar na sala, lá, já tinha um*

*quadro na parede da sala, um tablado para eu ficar em cima e o giz, ali naquele momento meu apoio foi o giz, mais nada [...] conhecimentos que eu adquiri na “marra” e não tenho mais dificuldades para entrar em sala de aula”.* A fala do professor acima citado, em nosso ver, corrobora em cheio com o que Tardif (2014) fala:

*Com o tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. [...] O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. (TARDIF, 2014, p. 88).*

A partir do exposto, podemos constatar que ser professor é também ser capaz de desenvolver práticas de ensino que atendam às diversidades nos processos de aprendizagem dos alunos contemplando as necessidades individuais de construção de conhecimento. Nesse contexto, a expressão “na marra” (grifo nosso) mostra que são as tentativas e erros que apontarão possíveis saídas para o professor. O seu desenvolvimento profissional contribui como aporte para o domínio dos saberes didáticos e pode dar-se um entrelaçamento do saber acadêmico com dimensão da prática, tornando os professores melhores do que na época de sua formação inicial.

A quinta questão aborda o desenvolvimento do professor em sua atuação profissional, a partir do seguinte questionamento “***Na sua atuação profissional, qual o fator que considera mais importante para seu desenvolvimento enquanto professor?***”, destacamos as falas:

*“Ah! A interação entre os setores de uma forma geral da unidade, ela nos fortalece. Questão de trocas entre coordenação, do apoio, do próprio corpo discente, dos colegas... então, quando você tem essa união e a fala é a mesma, não é uma fala desorganizada, isso nos ajuda bastante. É um ajudando o outro. E o aluno precisa sentir que há essa interação, que há esse diálogo, que há essa harmonia entre todos os envolvidos na escola”.* (ESCOLA A: LITERATURA)

*O fator mais importante do meu desenvolvimento como professor é uma integração. Eu penso muito na palavra diálogo, pois a minha formação é muito humanista, então eu prezo muito pela vida humana, pelo valor da vida humana. E então o diálogo entre a supervisão, direção e coordenação, professor, pais de alunos e alunos, é fundamental a integração entre esses segmentos para que a educação flua de uma forma significativa. (ESCOLA A: HISTÓRIA)*

*“Eu acho que é o trabalho em conjunto. Professor, direção alunos e pais, se não tiver essa parceria, a gente não consegue caminhar. A minha disciplina contribui muito para formação do cidadão, daquela criança, daquele adolescente. Eu já vi e vivenciei várias situações em que quando a parceria com os pais é justa, quando ele vem junto com a gente, você nota que tem uma evolução. Quando o pai chega e quer reclamar de tudo que você está fazendo, geram conflitos. Ele não percebe que você quer contribuir para formação do filho dele. Tem pai que acha que acha que você está de marcação com o filho dele. Realmente pode fazer acontecer a situação se caminhar junto com a gente: pais e direção. Aí você consegue funcionar de uma forma melhor para o processo aprendizagem”. (ESCOLA B: EDUCAÇÃO FÍSICA)*

*Ah! Eu acho que o aprendizado do aluno, o retorno. Quando eu vejo que realmente eles estão aprendendo, isso me motiva bastante. Porque eu acho que o que motiva realmente você ser professor, é você conseguir fazer com que o aluno aprenda e queira buscar mais. Porque não adianta também só aprender o que você passa, é bom ele se interessar pelo que você faz e querer aprender mais e ele se dedicar... eu acho que é isso o que me motiva, é o aprendizado do aluno, ele querer aprender. (ESCOLA A: MÚSICA)*

Os professores, em sua atividade docente, são vistos como profissionais munidos de saberes, sendo assim, para seu desenvolvimento pedagógico, aplicam saberes que consideram importantes para solucionar as situações de improviso, tomar decisões, julgar e decidir o melhor caminho a ser adotado para ato de ensinar. Segundo Tardif (2014) esse ato de ensinar vem de um processo constituído de diferentes componentes, estes são o objetivo do trabalho para o objeto de trabalho, a técnica e os saberes dos professores.

O saber experiencial neste momento assume, então, uma importância particular para o professor, que vai construindo no dia

a dia a sua prática pedagógica. É, a partir dessa perspectiva dos professores que Tardif classifica o saber da experiência como um saber prático, pois “a sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho”. Essas experiências também estabelecem uma socialização profissional numa vivência da profissão.

A experiência do trabalho docente é um saber ligado às funções dos professores, é através da realização dessas funções que ele é modelado, mobilizado, adquirido tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência (TARDIF, 2014, p. 109).

Neste contexto, percebe-se que a aplicabilidade dos saberes experienciais nos quais os professores constroem gradativamente uma prática, são oriundos de alguns elementos fundamentais da sua história, como: fatores emocionais, acadêmicos, relacionais e simbólicos, que permitirão o bom relacionamento interpessoal e atitudes positivas com os alunos, pares e com a equipe do local de trabalho.

### **Considerações Finais**

A docência é uma profissão cuja constituição envolveu fases distintas, tendo sido sua evolução concomitante com a evolução histórica das sociedades. Ao se tornar cada vez mais estratégica, responsável pela transmissão de todos os saberes sociais, a docência se tornou o foco de muitos estudos.

A abordagem de Tardif sobre a profissão docente apresenta toda complexidade e pluralidade da profissão, enquanto avalia o saber docente como um produto social, heterogêneo e plural, que provém de diferentes fontes, como: o saber disciplinar, o saber profissional, o saber curricular e o saber experiencial, produzidos em épocas sociais diferentes.

Sempre reconhecendo a importância de todos os saberes que constituem o saber docente, Tardif procura destacar a importância e o valor do saber da experiência. Para ele, esse saber, mesmo adquirido fora do contexto da formação dos professores, não deixa de estar entrelaçado a ela. Na verdade, como afirmado neste

trabalho, poderia ser idealmente compreendido como a objetivação de uma síntese entre os saberes da formação e as experiências que o professor passa a ter quando inicia sua prática.

Os professores da rede pública do Município de Seropédica/RJ e os da rede privada do Município de Itaguaí/RJ, confirmaram amplamente o valor que tem para a docência o saber da experiência. Além disso, ficou claro que os entrevistados não se consideram “prontos” quando saem dos bancos escolares em que foram formados.

Os professores justificaram suas ações enquanto profissionais e expuseram algumas de suas reflexões a respeito de como compreendem sua formação inicial, seu desenvolvimento profissional bem como a utilização dos saberes práticos em sala de aula. Por meio da observação diária de suas próprias atuações, os professores se tornam críticos de suas ações e fazem reflexões da relação entre saberes e o processo de ensino e de aprendizagem no contexto do seu trabalho.

Percebemos que suas práticas não são apenas um objeto de saber das ciências da educação, elas mobilizam saberes plurais que se transformam em saberes pedagógicos. Esses saberes, incorporados como ferramentas de trabalho do professor, são provenientes de interações não só de seus pares, mas com outros atores da educação.

Também ficou claro nas entrevistas, um elemento fundamental destacado por Tardif quanto ao saber da experiência: que é no exercício da profissão que o professor é confrontado com a necessidade de responder às demandas institucionais e se adaptar às diversas circunstâncias. Isto não se aprende no período de formação, mas é muito destacado pelos professores como algo que tiveram que desenvolver. Porém, a intensidade da experiência de ser colocado no palco em que exercerá a profissão para a qual foi formado, envolve também o que o professor aprende, valoriza e incorpora das trocas com outros dois importantes agentes na prática docente: os seus pares e os próprios alunos. Nesse contexto, percebe-se que os professores não rejeitam a experiência de um outro professor, pelo contrário, ele recebe a informação, filtra e

seleciona em forma de “macetes” transformando-as em validação da prática cotidiana.

Para além da apropriação das questões teóricas discutidas por Tardif, o objetivo deste trabalho era o de verificar se é através de uma síntese entre os saberes da formação e os saberes da experiência que estes acabam por se objetivar.

Segundo a perspectiva de Maurice Tardif, a objetivação se dá, fundamentalmente, pela interação dos professores com os diversos atores envolvidos na sua atuação profissional e também envolve uma síntese entre o saber da formação e o confronto com os desafios da experiência, que incluem a dimensão das relações complexas encontradas pelo professor no seu campo de trabalho: relações humanas e institucionais.

Segundo a perspectiva dos professores, os fundamentos que norteiam o seu ato de ensinar, são fundamentos sociais, ou seja, oriundos de fontes sociais diversas e do histórico de vida do professor, como: família, escola, universidade etc. Nessa perspectiva, a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social inserida na sociedade e no tempo em que ele está inserido. As relações dos professores com os saberes no contexto de seu trabalho são relações mediadas constantemente pela interação entre pares. Essa interação lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar problemas que surgem no cotidiano de sua prática, ou seja, os professores dividem uns com os outros o seu saber e sua experiência profissional e avaliam e incorporam essa vivência a sua prática.

A pesquisa conclui que há uma aproximação bem significativa entre os apontamentos de Tardif e a voz dos professores, quando percebemos que diariamente, nas relações sociais com os atores e com os colegas de trabalho, os professores compartilham seus saberes uns com os outros em seu meio.

Esse compartilhamento pode vir através do material didático, das dicas no planejamento, “macetes”, de como organizar a sala de aula ou até mesmo pela permuta de informações sobre os alunos ou turmas, ou seja, dividem uns com os outros um saber prático experiencial sobre suas atuações.

## Referências Bibliográficas

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza / Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. ed. – Coleção questões da nossa época; v. 14. São Paulo: Cortez, 2011

GAETA, C.; MASETTO, M. T. O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias; tradução de Lucy Magalhães- 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1995.

NÓVOA, A. Profissão Professor (org.) Coleção Ciências da Educação. 2ª. ed. – Porto Editora. 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D. A., GONÇALVES, G. B. B., Melo, S. D. G., Fardin, V., & Mill, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. Trabalho & Educação, 11, 51-65. 2002.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987. TARDIF, M.; LESSARS, C. O trabalho docente: elementos para

uma teoria da docência como profissão de interações humanas. tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional/ Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. Maurice Tardif e Claude Lessard (org.) O Ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy de Magalhães.- Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Educação & Sociedade. vol.34, n.123, 2013.

# **A produção da política de formação de gestores no Brasil: disputa por projetos**

*Maria Cristina Moraes de Carvalho*

## **Introdução**

O presente estudo desenvolve algumas reflexões sobre o Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEB), como parte de uma pesquisa em andamento, no âmbito do curso de doutorado em educação da Universidade Católica de Petrópolis. O objeto da pesquisa é uma política de formação continuada implementada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, no período de 2006 a 2016, voltada para gestores e coordenadores pedagógicos. Dentre os objetivos traçados para essa política, destaca-se o fortalecimento da escola pública brasileira, por meio de processos democráticos de gestão escolar compatíveis com a concepção da educação com qualidade socialmente referenciada. Essa política de formação de gestores fez parte do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação, realizada em regime de colaboração com estados e municípios, produzida e implementada com a participação de instituições e entidades representativas do campo educacional. A execução da política ocorreu em parceria com universidades federais, por meio da descentralização de recursos financeiros efetivada pelo Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ao formular uma política, o governo busca imprimir a marca de seu programa, expressando opções e compromissos políticos, visando produzir efeitos na realidade. O crescimento da política pública como um campo do conhecimento é marcado por debates em torno do espaço que cabe ao Estado na definição e implementação de tais políticas. A análise adotada, neste texto, está sustentada na concepção

da política como um processo complexo, que ocorre em determinado espaço e tempo historicamente situados, guardando intencionalidades das diferentes pessoas envolvidas ao longo das múltiplas instâncias pelas quais ela se movimenta, sofrendo modificações por meio de interpretações e mesmo contestações (OZGA, 2000). Ao analisar políticas educacionais, Ball (1994) considera que os sujeitos se encontram no centro do significado, como interpretadores ativos do mundo social. Assim, em sua análise de políticas considera a ligação e o envolvimento dos atores em toda trajetória da política, desde o jogo de forças que exerceu influência no momento inicial de delineamento de ações e programas, até a atuação dos sujeitos situados em outras instâncias, tais como gestores, professores, alunos.

No âmbito da formulação do PNEGEBP, a disputa entre projetos educacionais esteve presente no contexto de influência do cenário político e das opções teóricas e ideológicas dos participantes no processo de elaboração dos textos. No intuito de caracterizar o Programa Escola de Gestores da Educação Básica, este texto procura analisar os debates envolvidos na sua formulação e os conceitos que expressam o posicionamento de grupos que participaram da elaboração dessa política.

A compreensão do PNEGEBP como uma política de formação continuada para gestores escolares passa pela análise das influências que fizeram parte do seu processo de elaboração, marcado pela disputa de concepções no campo da gestão educacional. O contexto de influência, segundo Ball (1994) é o cenário onde normalmente as políticas têm início, sendo necessário que o pesquisador considere o contexto histórico presente no jogo de forças que imprime a definição de escolhas, a direção e o discurso das políticas.

Os instrumentos utilizados para esta análise foram selecionados a partir de alguns conceitos e movimentos que se fizeram presentes na produção dessa política. Inicialmente, serão apresentados os pressupostos da gestão democrática, representados pelos movimentos envolvidos na formulação do PNEGEBP, tendo por referência alguns estudos sobre o campo da gestão educacional (CURY, 2008; COUTINHO, 1979; 2006; PARO, 2001; SANDER, 2009; SILVA, 2009; SINGER, 1996).

Em razão da influência exercida no campo da gestão educacional, será discutido o conceito da Nova Gestão Pública, apresentado como um modelo nas reformas da administração pública dos anos de 1990, com presença marcante nas políticas subsequentes. Serão privilegiados os autores Camini (2013); Coutinho; Lagares (2017); Oliveira; Duarte; Clementino, (2017); Paro, (2005) e Saviani, (2007).

A contextualização do Plano de Desenvolvimento da Educação, política do qual o PNEGEBP faz parte, também será apresentada, uma vez que reúne ações e programas diversos que expressam contradições em relação à concepção de gestão da educação, relevantes para melhor delimitação do objeto da pesquisa. As referências utilizadas são os trabalhos de Camini (2013); Oliveira (2011; 2015); Saviani (2007), Resoluções e Decretos que instituíram essa política, além dos estudos de Ball (1994) sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas e as recentes contribuições desse autor para a compreensão de uma rede de políticas educacionais globais que exerce influência sobre as políticas educacionais locais de diversos países (BALL, 2014).

### **Os pressupostos da gestão democrática**

As diretrizes nacionais do PNEGEBP estabelecem como princípio norteador da formação a relação entre a gestão democrática das unidades escolares e a efetivação da garantia do direito à educação, como um direito universal de todos, com qualidade social (BRASIL, 2009a). Os conceitos de gestão democrática e educação de qualidade social encontram-se presentes em vários trechos dos textos da política, expressando o posicionamento de grupos que participaram dos processos de elaboração e implementação, como observado nos dois trechos abaixo.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública insere-se num conjunto de políticas que vem sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, Universidades e entidades educacionais, e que expressam o esforço de governos e da sociedade civil em garantir o direito da população brasileira à *educação escolar com qualidade social* (BRASIL, 2009a, p. 6, grifos da autora).

Adotar o direito à educação como princípio orientador significa evidenciar a escola como lugar de aprendizagens efetivas e consistentes e capaz de proporcionar às novas gerações o acesso aos saberes e bens culturais produzidos pela humanidade. Significa, portanto, reafirmar as potencialidades emancipatória e inclusiva dos processos de escolarização garantindo o acesso e a permanência, respeitando a diversidade numa escola que ofereça *educação com qualidade socialmente referenciada* (BRASIL, 2009b, p. 9, grifos da autora).

O debate em torno da qualidade da educação guarda em seu interior concepções distintas, com a presença de disputas em torno de como a escola deve ser gerida, qual a melhor forma de organização e quem deve participar de sua gestão. A expressão “qualidade social” foi elaborada para fazer frente a outro movimento antagônico a este, representado pelo conceito de “qualidade total”, que adotou estratégias de gestão vinculadas aos princípios da eficiência e eficácia, importados do campo econômico, que será melhor explorado na próxima seção. Os valores próprios do mercado vêm sendo tomados de empréstimo para a definição de como verificar a qualidade das políticas sociais e, dentre estas, a educação pública, acreditando ser passível de medida por meio de tabelas, gráficos e outros indicadores quantitativos (SILVA, 2009).

O conceito de qualidade social da educação está ligado à teoria crítica, segundo um modelo democrático-popular em que o Estado busca atender aos interesses mais amplos da população, pelo aprofundamento das relações democráticas, contrário aos interesses econômico-corporativos. A democratização das relações e o resgate da dimensão pública do Estado, segundo essa concepção, conduziria à superação das desigualdades. Para Maria Abadia da Silva, a qualidade social da educação escolar não se ajusta aos limites impostos pelos valores do campo econômico:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

Essa perspectiva de qualidade exerceu grande influência no processo de abertura política no Brasil, no final da ditadura militar, fazendo figurar importantes conquistas na Constituição de 1988, tais como a defesa da gestão democrática como princípio da educação nacional, capaz de assegurar a toda a população a garantia do direito à educação.

A gestão democrática está comprometida com a construção da autonomia de sujeitos históricos, que se constituem enquanto cidadãos pelo exercício dos seus direitos e deveres. A educação, enquanto atualização histórica e cultural, precisa contribuir para o usufruto dos bens culturais e sociais, além de proporcionar uma inserção crítica na sociedade, capaz de contribuir com uma ordem mais justa e igualitária. A democratização da educação ocorre à medida que estas duas condições estejam presentes: a participação na vida escolar pelos seus usuários; e que tal participação contribua para a construção de uma educação comprometida com os seus interesses. Segundo Paro (2001):

(...) a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio Estado – promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior –, mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade. (PARO, 2001, p. 97).

Assim, o autor relaciona a gestão democrática da escola como possibilidade para a conquista da educação como direito, que se realiza por meio do acesso a uma educação com qualidade. A qualidade da educação precisa ser considerada enquanto processo de formação dos sujeitos, em uma dupla dimensão: individual e social.

A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e a formação da personalidade individual quanto para a convivência entre grupo e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando

do-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade. (PARO, 2001, p. 45).

A onda de movimentos contestatórios que influenciou a redação da Constituição Federal de 1988 provocou uma ruptura com a ordem até então existente, inscrevendo a educação básica como direito de todos, como possibilidade para o sujeito conquistar novos direitos. A educação básica como direito constitucional foi juridicamente protegida quando inscrita como direito público subjetivo, cabendo ao Estado a garantia do seu acesso a todos, com padrão de qualidade, sob pena do poder público ser responsabilizado caso sua oferta fosse irregular (CURY, 2008).

O grupo que participou da elaboração dos textos da política de formação continuada para gestores escolares, o PNEGEBP, inspirou-se nestes princípios constitucionais (BRASIL, 2009a). O direito à educação é visto como a possibilidade da escola se constituir como espaço de aprendizagem, capaz de garantir a todos os alunos o acesso ao saber, com permanência que viabilize a progressão a todas as etapas da educação básica. Dessa maneira, a organização do trabalho pedagógico precisa se pautar pelos princípios da gestão democrática, garantindo a democratização do acesso, da permanência, com educação de qualidade socialmente referenciada. Nessa perspectiva, há uma expectativa de que a instituição educacional se fortaleça com a participação da comunidade escolar na construção do seu projeto político pedagógico, reafirmando os seus interesses e as vontades expressas coletivamente.

O ideário da gestão democrática convive com outro paradigma, de caráter neoliberal, marca da fase da globalização da economia, que considera a educação fator importante por contribuir para a competitividade econômica dos países em um mercado global. Esse ideário foi introduzido no país no âmbito das reformas educacionais dos anos de 1990 e, segundo Singer (1996), essa década foi marcada pelo debate entre os adeptos de duas visões opostas quanto aos fins da educação e a maneira de atingi-los. À posição da gestão democrática, ou civil democrática (SINGER, 1996, p. 5), se contrapõe outra perspectiva, a produtivista, ou neoliberal. A polarização desses dois movimentos, apesar de ter sido bem marcante na década de 1990, encontra-se presente até os dias atuais. No âmbito da gestão da educação, essa pers-

pectiva está reunida em torno do conceito de Nova Gestão Pública e será apresentada a seguir.

### **A Nova Gestão Pública, suas concepções e estratégias**

A Nova Gestão Pública é um modelo adotado em reformas da administração pública, no intuito de imprimir um caráter mais econômico e gerencial. Esse paradigma foi formulado nos finais dos anos de 1970 e início dos 1980<sup>4</sup> como uma crítica à administração pública burocrática, característica do Estado de Bem-Estar Social, em que o planejamento centralizado encontrava-se sob o domínio do Estado, como indutor e promotor do bem-estar da população (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Esse modelo exerceu influência no país nos anos de 1990, no interior da reforma do Estado Brasileiro, que introduziu regras do mercado como estratégia para a superação da crise, seguindo uma tendência mundial. Assim, é necessário destacar a existência de uma rede de influências para além dos limites dos Estados-Nação, tendo por protagonistas diversos atores sociais e organizações transnacionais, que exercem forte impacto nas reformas educacionais em curso, constituindo o que Ball (2014) denomina de rede global de política educacional.

O paradigma neoliberal, característico dessa rede global de políticas, vem exercendo influência em várias dimensões da gestão pública no Brasil, incluindo a educação. Organizações internacionais, algumas delas ligadas ao capital financeiro, realizaram intensa mobilização visando ao estabelecimento de acordos com a finalidade de interferir nas políticas dos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil. Tais acordos propunham o ajuste neoliberal na economia do país, por meio da realização de inúmeras reformas, de tal forma a se alinhar aos princípios da economia globalizada.

---

4 Estudos realizados por Oliveira; Duarte e Clementino (2017) apontam que o termo Nova Gestão Pública foi utilizado pela primeira vez por Michel Messenet, em sua obra *La Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Burocratie*, no ano de 1975. No entanto, o texto publicado por Christopher Hook, em 1991, *A public management for all seasons*, é considerada pelo próprio Michel Messenet como marco na formulação desse conceito.

O avanço da produção científica e tecnológica, sobretudo nas áreas da informação e da comunicação, ligado à lógica do livre comércio e às leis do mercado definiam as bases em torno das quais as mudanças deveriam ocorrer: a busca da eficiência, da produtividade e um mercado de trabalho altamente qualificado para que os países pudessem competir em igualdade de condições no mundo globalizado.

Esse conjunto de pressupostos neoliberais, característicos da Nova Gestão Pública, apresenta as seguintes características: defesa de que a superação da crise é necessária com reformas que diminuam o peso do Estado, sobretudo pela redução de sua intervenção nas áreas sociais por um lado e, por outro, fortalecendo seu papel de coordenador de iniciativas privadas; a solução para a crise encontra-se no Estado, em razão dos gastos excessivos com as políticas sociais e a sua interferência nas leis do livre mercado e da economia.

As mudanças propostas pelas reformas nas políticas sociais, dentre elas a educação, apresentavam a adoção, pelo Estado, de uma lógica do mercado no intuito de superar suas falhas e torná-lo mais eficiente e produtivo, mediante alguns mecanismos sustentados pela apologia da esfera privada, da descentralização e da flexibilização, usadas como justificativas para a democratização e a eficiência no setor público.

Outra marca desse período foi a adoção de políticas focalizadas, buscando a eficiência do Estado, que passou a priorizar somente tarefas que tivesse capacidade de realizar. É proposta uma Terceira Via como contrapartida à privatização do Estado, em que as demandas das políticas sociais seriam atendidas pelo terceiro setor. As políticas educacionais públicas não estatais foram a marca desse período, em que o Estado, numa parceria com a sociedade civil, transferiu recursos públicos para o terceiro setor, que passou a executar as políticas públicas. Essa esfera pública não estatal encontra-se presente no Plano de Desenvolvimento e Reforma Administrativa do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), liderada por seu ministro da economia Bresser Pereira.

O investimento em educação foi encarado como possibilidade de crescimento econômico do país, importante por contribuir para a competitividade em um mercado global. Assim, indicavam a necessidade de redefinição do papel da escola e de um novo padrão de ges-

tão educacional, baseado numa lógica gerencial, voltada para o controle dos resultados e na descentralização, para chegar aos cidadãos, considerados os clientes do Estado.

Nessa perspectiva, outros movimentos foram desencadeados, tais como a prática do voluntariado, em que parcerias com empresas visaram contribuir na manutenção de escolas; parcerias público-privadas, com estabelecimento de convênios de instituições públicas de ensino com Organizações Não Governamentais (ONG's); expansão do mercado no setor público, com a adoção, pelas redes públicas, de tecnologias educacionais produzidas por instituições privadas. A escola passa a sofrer uma redefinição no seu papel, como formadora dos sujeitos capazes de contribuir para a superação da crise do capitalismo.

A LDB 9394/96 apresenta mudanças nessa direção ao indicar a construção de um Sistema Nacional de Avaliação, visando controlar, por meio de parâmetros centrais, a Educação Básica e o Ensino Superior. A questão da qualidade passou a ser discutida como essencial para a formação de um novo perfil exigido pelo mundo do trabalho.

Se tais medidas, por um lado, ligavam-se às demandas do Banco Mundial, por uma adequação da educação ao perfil cultural da globalização, por outro lado, em alguma medida, atendiam aos anseios dos setores acadêmicos e sindicais democráticos, que vinham questionando os critérios de avaliação da educação, que delegavam aos alunos a responsabilidade pelo seu próprio fracasso, por meio dos índices de reprovação e abandono escolar. O que diferencia o debate desses dois grupos são os fundamentos e a definição dos objetivos de tais medidas.

Para os defensores dos organismos internacionais, as avaliações externas contribuem para tornar pública a efetividade dos investimentos públicos em educação. Nessa perspectiva, a educação é tratada como uma prestação de serviços e não um direito. Na defesa dessa posição, órgãos multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial, projetaram-se como agências de cooperação, financiando projetos nos países periféricos e definindo as prioridades das políticas por eles financiadas, à revelia dos maiores interessados, como a população, a comunidade escolar e os profissionais da educação.

Um outro grupo, que faz a defesa da educação como um direito de todos, vinha participando das discussões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica desde o final dos anos de 1980 e início

de 1990. Mobilizações nos Estados discutiram a importância da construção de uma matriz de referência das avaliações centradas na defesa da democratização da educação, na qualidade do sistema educacional e na transparência da gestão (CAMINI, 2013).

No entanto, a partir de 1995, a definição das avaliações passou a ser coordenada por entidades fora do Estado, sem a participação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Consolidaram-se propostas em que a gestão educacional e a avaliação ganharam relevância, em meio a um debate pela descentralização da educação, com divisão de tarefas no tocante à execução das ações políticas, porém, com centralização dos processos de tomada de decisão e das avaliações.

Instala-se uma contradição entre o caráter centralizador e descentralizador das políticas, uma vez que a delegação de autonomia para que as comunidades escolares se envolvam na elaboração do projeto político pedagógico das instituições escolares, componente da gestão democrática e presente como princípio na LDB 9394/96, choca-se com o caráter centralizador de avaliações padronizadas, elaboradas com o intuito de medir metas estabelecidas, exercendo controle sobre os sistemas educacionais.

O conceito de gestão da educação, no âmbito dessas reformas dos anos de 1990, foi influenciado por teorias e modelos de administração empresarial, com a construção de referenciais de competência administrativa e pedagógica para as instituições educacionais e ainda para os sistemas de ensino. A instauração da competição na disputa pelos recursos públicos e na prestação de serviços à comunidade é típica desse modelo, baseado nas regras do mercado.

As medidas para a modernização da gestão apoiaram-se na suposição de que o atendimento à demanda por matrícula na etapa obrigatória estaria atendida e de que os recursos investidos eram suficientes. Partindo desse pressuposto, o que exigiria atenção por parte do governo seria a qualidade da educação. Para o alcance da qualidade, deveriam ser implementadas medidas que revertessem um suposto mau gerenciamento das verbas disponíveis. Portanto, o problema a ser atacado seria de origem administrativa e não de política educacional.

A concepção de qualidade total que caracteriza a educação defendida, nesse ideário, sustenta-se em modelos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial, acredi-

tando-se que a gestão da educação pode se beneficiar com a implementação dessas estratégias. A gestão assume a característica de controle do trabalho, travestida do discurso da eficiência e eficácia. No discurso de tais políticas, muitas vezes são adotadas as mesmas categorias presentes nas proposições de tradição crítica, tais como descentralização, autonomia, colegialidade e participação. Segundo Sander (2009, p. 76), os seus significados são outros. “Para os pensadores neoliberais o sentido desses termos é prioritariamente técnico-racional, enquanto que para os pensadores críticos, o sentido é sociológico, antropológico, político”.

A concepção de democracia implícita no ideário neoliberal faz a defesa do pluralismo de ideias e dos interesses da população. No entanto, essa pluralidade está ligada à visão de sujeitos individuais e autônomos, coordenada pelas leis do mercado, que se encarrega de promover o bem-estar geral. Ao defender a igualdade dos sujeitos, tais pressupostos defendem o afastamento do Estado de qualquer forma de controle público. A hegemonia das classes dominantes é conquistada justamente com essa regulação do mercado, pois a defesa da igualdade é realizada sem que seja considerada a desigualdade de classe – alguns detêm os meios de produção e outros a força do trabalho. Para Coutinho (1979, p. 39), o que a burocracia ligada ao Executivo faz, na realidade, é “harmonizar” os interesses do capitalismo em seu conjunto, pondo-se acima das “paixões” individuais dos capitalistas singulares e operar ao mesmo tempo no sentido de que tais interesses se imponham “automaticamente sobre o conjunto da sociedade.”

No âmbito de tais políticas, os gestores são considerados sujeitos estratégicos para uma mudança na qualidade da educação, pela sua capacidade de mobilização da equipe escolar em torno das medidas propostas. Nessa direção, na segunda metade da década de 1990, foram implementados projetos financiados pelo Banco Mundial em vários Estados do Nordeste, em São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo. Junto com um conjunto de medidas visando à melhoria da qualidade total da educação, que impactavam diretamente a organização do trabalho escolar, a formação dos gestores era vista como elemento-chave para assegurar o êxito de tais políticas (TORRES, 1998).

O movimento das políticas da década de 1990 ganhou nova direção, de debates marcados por conteúdos com viés político, para outro de caráter técnico e econômico. Se o debate pela autonomia da escola ganhou força no interior de movimentos democráticos, no final dos anos de 1980, nesse novo contexto, ganha relevância a responsabilização das unidades escolares, como instâncias produtoras de todas as mazelas do Ensino Fundamental. Às escolas e seus profissionais delegou-se uma autonomia na exata medida da operacionalização de políticas educacionais produzidas pelo governo central.

No âmbito da Nova Gestão Pública, considera-se que as leis do mercado dão respostas mais rápidas aos problemas de gestão dos serviços públicos. A responsabilização é transferida para os sujeitos, sejam eles os servidores públicos que passam a responder pelos resultados dos serviços prestados, independente das condições em que são realizados, sejam também os próprios cidadãos e a sociedade de maneira geral. Na perspectiva do mercado, os cidadãos são vistos como clientes que competem entre si pelo acesso aos serviços públicos.

Camini (2013) tece críticas a esse modelo, considerando um equívoco que a adoção das medidas baseadas na Nova Gestão Pública são mais eficientes, pois os fins são confundidos com os meios, ou seja, ao se dar maior importância aos indicadores, às tecnologias da informação, aos indicadores de gestão, o objetivo central das políticas, que é a garantia de direitos aos cidadãos, fica em segundo plano. Ao se dar maior importância aos resultados, corre-se o risco de comprometer a qualidade dos processos e ainda a perspectiva da educação como direito de todos, como um bem público, que demanda investimento por parte do Estado para que seu acesso seja universal. (COUTINHO; LAGARES, 2017).

Modelos baseados na gestão da empresa capitalista visam instaurar o controle do trabalho, sendo antagonista a uma ação educativa transformadora. Políticas implementadas sob a lógica da nova gerência pública acabam por definir um novo modelo de Estado, em que as medidas de modernização baseadas nas regras do mercado colocam-se acima da luta pelos valores da democracia, comprometendo as condições de trabalho, da carreira e da remuneração docente (PARO, 2005; OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

As bases dessas reformas exerceram influência e fortaleceram as políticas educacionais subsequentes. Ao final dos anos de 1990 e início da primeira década dos anos 2000, a ofensiva neoliberal encontrou resistência de alguns movimentos sociais, centrais sindicais, muitos deles ligados ao Partido dos Trabalhadores, que assumia um discurso em defesa dos ideais democráticos populares. O fortalecimento desse movimento, contrário à política neoliberal em curso, ganhou força até a segunda gestão de FHC, culminando com a vitória de Lula, que assume o governo em 2003 (COUTINHO, 2006).

O PNEGEBP é um programa de formação de gestores que fez parte do carro chefe da política educacional do segundo mandato do governo Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação. É necessário que seja explicitada a condução das políticas educacionais nesse período, bem como as contradições que apresentam, dada a importância que representam para o objeto deste texto, razão pela qual será analisado a seguir.

### **As contradições nas concepções de gestão e qualidade do ensino das políticas educacionais no Governo Lula**

A política pública é um campo de conhecimento complexo, cujos interesses e concepções dos grupos envolvidos na sua formulação dão o tom das ações e programas desenvolvidos. O processo de elaboração e implementação das políticas públicas educacionais no Governo Lula revelam as contradições na composição dos segmentos representativos das coalizões que integravam o governo. Algumas sinalizam certa continuidade e mesmo aprofundamento de ações anteriores, marcadas pelos pressupostos da Nova Gestão Pública, outras sinalizam rupturas, sobretudo na concepção de gestão e qualidade, mais afinadas ao ideário da posição civil democrática.

Mesmo com a vitória do Partido dos Trabalhadores, em 2003, com um programa comprometido com as causas progressistas, historicamente ligadas aos movimentos defensores da posição civil democrática, a condução das relações do Estado com a sociedade civil permaneceram as mesmas da gestão anterior, por meio da continuidade e da defesa de uma política neoliberal pelo novo governo. A consolidação da hegemonia neoliberal foi possível mediante a quebra da resis-

tência dos movimentos sociais ao modelo liberal-corporativo, houve uma deliberada desmobilização, em que suas lideranças foram cooptadas, ocorrendo o que Coutinho (2006, p.193) chamou de uma verdadeira “revolução passiva”. Ambos os partidos que governaram o país, nos últimos 20 anos, assumiram uma “agenda que não põe em discussão as questões substantivas da formação econômico-social brasileira. Não é casual o compromisso de ambos os blocos em 'blindar' a economia, ou seja, em reduzir a uma questão 'técnica' e não política a definição daquilo que verdadeiramente interessa ao conjunto da população brasileira (p.193).

Adentrando para as políticas voltadas para a gestão da educação na primeira década do século XX, Dourado (2007) faz uma análise de programas implementados pela União voltados para a gestão educacional, buscando explicitar suas concepções. O autor considera que a gestão deve ser compreendida como um processo marcado por fatores intra e extraescolares. Não se reduz, portanto, a mera “aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial” (p.924). Como uma instituição social, a escola sofre influências do contexto político da sociedade na qual está inserida, bem como dos aspectos internos, ligados às relações dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos e nas tomadas de decisões e de sua relação com o sistema de ensino no qual está vinculada.

O autor considera que os programas implementados pelo governo federal carregam consigo a marca da trajetória das políticas educacionais no Brasil, caracterizados mais como programas de governo do que como políticas de Estado. Por serem implementados com pouca ou nenhuma articulação com os sistemas de ensino, tais programas não chegam a impactar a qualidade da educação, “sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa” (DOURADO, 2007, p. 926).

Diante disso, muitas vezes a implementação de programas pelo Ministério da Educação provoca uma desarticulação das experiências e projetos em andamento, ou ainda a superposição de ações, muitas das quais contraditórias. O autor analisa programas implementados no primeiro mandato do governo Lula, representativos dessa contradição, uma vez que muitos mantêm as mesmas características das propostas neoliberais, características da década anterior, e outros

mantém uma filiação com o pensamento crítico-transformador, pela defesa dos ideais democrático-populares. Esses programas, ligados ao campo da gestão, foram implantados no intuito de contribuir para o processo de democratização da educação escolar. São eles o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Programa Nacional Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

O FUNDESCOLA é um programa que contou com financiamento do Banco Mundial, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação por meio da ação qualificada dos gestores escolares, realizado mediante parcerias com as secretarias de educação estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Um dos programas centrais do FUNDESCOLA desenvolveu processos formativos e de apoio à gestão, sustentados por uma concepção gerencial ao propor a instauração de uma nova cultura organizacional, baseada em princípios da gestão estratégica e do controle da qualidade total.

O PDDE é um programa vinculado ao FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) que repassa, anualmente, recursos financeiros diretamente às escolas públicas de ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às do ensino especial mantidas por organizações não-governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social. A despeito da importância que os recursos do PDDE têm para as escolas, o autor considera que também este programa fere o pacto federativo, por estabelecer uma relação direta da escola com o FNDE, sem a mediação das instâncias governamentais locais na definição e gestão dos gastos.

O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares é vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, tendo por objetivo a implantação e o fortalecimento “de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica nas cinco regiões do país, envolvendo sistemas de ensino públicos estaduais e municipais, mediante sua adesão à sistemática de apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação” (DOURADO, 2007, p. 935). Os conselhos escolares são considerados espaços coletivos, cuja representação de diferentes sujeitos da comunidade escolar deliberam a condução da gestão administrativa e pedagógica da escola. O conselho é

considerado um espaço social composto por diferentes sujeitos que buscam a construção da unidade na diversidade, as contradições presentes na sociedade ganham expressão e representatividade. A escola passa a ser um espaço de representação dos interesses da sociedade, referenciada na concepção de qualidade social, um espaço de formação e cidadania.

A título de exemplificar as contradições das políticas educacionais do governo federal, desenvolvidas no primeiro mandato do governo Lula, por meio da análise dos programas implementados, o autor alerta que:

[...] um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO, 2007, p. 928).

Também Oliveira (2015) considera que o ambiente político do primeiro mandato do governo Lula foi marcado mais por permanências do que por rupturas em relação ao período anterior, num movimento pendular e ambíguo. Na gestão do primeiro ministro da educação, Cristóvão Buarque, observaram-se ações esparsas, focalizadas na população mais vulnerável, mas que não conseguiram contrapor-se às reformas implementadas no governo FHC, não correspondendo às expectativas de que fosse rompida a lógica da racionalização técnica na condução das políticas.

Já no primeiro ano do segundo governo Lula, foi lançado um projeto de desenvolvimento para o país, o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), apresentado como um plano destinado ao planejamento e a execução de obras de infraestrutura, abarcando inúmeras medidas, com vigência de 2007 a 2010. No âmbito da educação, de modo a reverter a situação de má qualidade na educação nacional evidenciada pelos dados do SAEB, desde o início da década de 1990, foi apresentado ao país o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vinculado ao PAC (SOUZA; BATISTA, 2016).

No documento de apresentação do PDE, encontram-se as bases legais que dão sustentação ao plano, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, que em seu Artigo 8 define o papel da União

em exercer “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e municípios” (CAMINI, 2013, p. 98). Além das referências às bases legais, outra justificativa utilizada para a apresentação do PDE refere-se aos aspectos administrativos. O PDE apresenta-se como uma iniciativa para dar organicidade à fragmentação de inúmeros programas executados pelo MEC, pretendendo articular a política em âmbito nacional, estruturado em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização.

Na proposta de lançamento do Plano, em abril de 2007, foi apresentado como a reunião de inúmeros programas já desenvolvidos, da Educação Básica ao Ensino Superior, sendo apresentadas 28 ações e outras incorporadas em momentos posteriores. A operacionalização do PDE ocorreu por meio do regime de colaboração, pela parceria do Governo Federal com os Estados, municípios e o Distrito Federal, tendo em vista a prioridade ao desenvolvimento da Educação Básica. Ao desenvolver pesquisa sobre os dois primeiros anos, após o lançamento do PDE, Camini (2013, p. 112) considera que essa política “é um misto de ações já em andamento, outras novas, assim como se agregam metas, resultados, avaliações de caráter administrativo e estrutural tratados da mesma forma em termos de prioridade e ênfase na política educacional”.

A operacionalização do PDE foi possível por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerado um dos seus principais eixos. Foi instituído pelo Decreto Federal n. 6094/2007, que coloca a União como responsável por sua implementação, sendo a articulação com os municípios, Estados e Distrito Federal regulamentada por meio do regime de colaboração, traduzido pelo MEC como “compromisso”. O compromisso dos diferentes entes federados com o plano é efetivado com assinatura de termo de adesão. Em pouco mais de um ano do seu lançamento, em abril de 2007, todos os municípios, Estados e o Distrito Federal já tinham aderido ao plano.

No Artigo 3º do Decreto n. 6.094/2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é apontado como o indicador utilizado pelo Plano de Metas para monitorar os esforços dos entes

federados em direção à melhoria da qualidade da educação. O IDEB é um indicador, construído em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e faz parte do PDE. Situado no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o IDEB é usado para medir a qualidade das escolas e redes de ensino, a cada dois anos, calculado com base no desempenho do estudante na Prova Brasil<sup>5</sup> e em taxas de aprovação. A Prova Brasil é aplicada a todos os alunos de escolas que contêm turmas com mais de 20 alunos, produzindo indicadores em quase todos os municípios brasileiros. A partir do primeiro IDEB, calculado em 2007, o INEP faz uma projeção de metas para cada unidade escolar, município, Estado e Distrito Federal, pretendendo alcançar, até 2022, a média 6, referência dos países desenvolvidos participantes da OCDE.

O IDEB pode ser considerado um indicador ligado à concepção da *accountability* de desempenho, cujo objetivo é responsabilizar a escola e seus profissionais pelo resultado das avaliações. O IDEB foi concebido para ser apropriado pela sociedade, que passa a monitorar se o direito à educação de qualidade está sendo atingido, segundo uma lógica consumista, em que alunos e família orientam a escolha da escola segundo a lógica do mercado educativo.

Não obstante suas críticas ao PDE, Saviani (2007) considera que traz algo novo em relação aos planos anteriores ao propor como prioridade a melhoria da qualidade da educação básica, mesmo considerando que não dá mostras de êxito em seu intento. A preocupação com a qualidade da educação básica atravessa todo o século XX, mantendo-se até os dias atuais, sobretudo pelo protagonismo dos movimentos dos educadores. O IDEB, uma das principais ações do PDE, confere identidade e base de sustentação técnica, pois é por meio desse indicador que as metas serão definidas e redefinidas, as ações monitoradas e os resultados avaliados ao longo de todo o seu período de vigência, ou seja, até o ano de 2022. Saviani (2007) considera que o IDEB traduz toda preocupação do governo com a melhoria da quali-

---

5 A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

dade da educação, “o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido” (SAVIANI, 2007, p. 1250).

Apesar do comprometimento dos movimentos sociais e das entidades de educadores com a base de sustentação do governo Lula, historicamente comprometidos com as causas da educação pública e democrática, outros paradigmas exerceram influência na produção do PDE. Os princípios que subsidiam as diretrizes dessa política encontram ressonância no movimento de empresários nacionais, comprometidos com a implementação de medidas ligadas à Nova Gestão Pública, pelo aprofundamento do ideário neoliberal. Esse grupo articula-se a um movimento transnacional de ideias políticas, que Ball (2014) denomina de *think tanks* neoliberais, responsável pela proliferação de soluções para os problemas educacionais, por meio de relações complexas entre o mercado, o Estado e o setor público.

O movimento Compromisso Todos pela Educação é mostra dessa tendência, criado em 2006 por um grupo de organizações e de empresários<sup>6</sup> para influenciar a direção das políticas educacionais no Brasil, difundindo localmente ideias que circulam em outro lugar por meio das relações em rede com outras organizações transnacionais, tais como a *Atlas Foundation*<sup>7</sup>, nos Estados Unidos. A esse respeito, Freitas (2012) desenvolve um estudo sobre as características das propostas dos “novos reformadores” da educação, grupo composto por empresários que tem exercido influência nas políticas educacionais dos diferentes sistemas de ensino no Brasil. O autor alerta para os riscos destas políticas, referenciando-se na literatura americana, por ser neste país que estas ideias ganharam maior expressão.

O movimento Compromisso Todos pela Educação estabeleceu metas para a educação nacional e construiu instrumentos de mo-

---

<sup>6</sup> Movimento fundado por presidentes de algumas empresas brasileiras, dentre as quais Dpaschoal, Grupo Gerdau, Bancos Itaú, Bradesco e Santander.

<sup>7</sup> A *Atlas Foundation* é uma organização sediada na Virgínia (EUA), que conecta uma rede de cerca de 400 organizações, em mais de 80 países, com a missão de difundir ideias do livre mercado, influenciando políticas e formuladores de políticas de diversos países (BALL, 2014).

nitramento do seu cumprimento, exercendo forte influência na política educacional do governo brasileiro, reunida em torno do PDE/Plano de Metas. Curioso que o próprio Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do qual o PDE faz parte, toma de empréstimo o mesmo nome do movimento criado pelos empresários.

Em determinados aspectos, Camini (2013) considera o PDE/Plano de Metas um modelo de gestão inovador, com características ao mesmo tempo centralizadoras no momento da sua concepção e descentralizadoras na sua materialização, no âmbito dos municípios e Estados. A postura do MEC é de reafirmar a presença do Estado e seu comprometimento com o financiamento e a gestão da política pública educacional, que seja promotora da garantia do direito à educação, evitando que essa responsabilidade seja delegada a outros setores da sociedade. Sendo assim, segundo a autora, não se aplica a tese da redução do papel do Estado, nessa política.

Os dados analisados por Camini apontam para duas concepções de gestão pública, presentes em diferentes ações da política do PDE/Plano de Meta. Assim, práticas ligadas à gestão empresarial entrelaçaram-se com práticas ligadas à gestão democrática, ou ainda evoluíram de forma simultânea em processos paralelos. Essa análise leva a autora a considerar a existência de formas híbridas de gestão, “que se desenvolvem como uma rede multifacetada, onde se entrelaçam concepções e práticas com aspectos democráticos e outras revelando transposição do gerencialismo empresarial e comercial para a esfera da gestão educacional” (CAMINI, 2013, p.228).

### **A política de formação de gestores no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica**

No campo da formação de gestores, a partir de 2003, Aguiar (2011) considera que ganharam impulso algumas políticas públicas do governo federal, procurando imprimir um caráter democratizante. A autora registra a contribuição de entidades do campo educacional<sup>8</sup> no

---

<sup>8</sup> Aguiar (2011) destaca a participação das seguintes entidades no debate em torno da implementação de políticas de formação de gestores, a partir de 2003, no âmbito do governo federal: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae),

debate em torno da formulação e implementação das políticas públicas para a educação, pela crítica ao ideário que caracterizava a formação de gestores da década anterior.

Diante da preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, através de análise do desempenho escolar no Censo Escolar de 2004, além dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Ministério da Educação (MEC) acreditava que o fortalecimento de uma gestão democrática e participativa pudesse imprimir as mudanças nessa direção. Para isso, buscando superar a lógica centralizadora das ações e políticas vigentes na área da formação, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública - PNEGEBP foi criado visando a formação de gestores, contando com a participação do poder público, universidades, sindicatos, entidades acadêmicas e organismos internacionais. Esse programa fez parte de um conjunto de ações do Ministério da Educação, desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica, como apoio à gestão escolar, situado no mesmo âmbito do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Após 2007, o PNEGEBP foi inserido no PDE/Plano de Metas, compondo o leque de programas dessa política. Aguiar (2011, p. 79) considera que essa política “contribui para o fortalecimento das propostas que visam instaurar uma política nacional de formação dos profissionais da educação, na qual se insere a formação continuada de gestores escolares com a colaboração dos entes federados.”

O PNEGEBP foi coordenado, desde 2006, pela Secretaria de Educação Básica do MEC como uma política para a formação continuada de diretores das escolas públicas de Educação Básica, na modalidade de Ensino à Distância (EaD), oferecendo cursos de extensão, atualização e especialização *lato-sensu* em Gestão Escolar. Vislumbrava-se a formação de gestores como fator importante para a melhoria dos indicadores educacionais, uma vez identificada, através dos dados do Censo Escolar de 2007, carência de formação dos dirigentes escolares (BRASIL, 2009a). Essa política foi direcionada inicialmente, no âmbito do PDP/Plano de Metas, para as regiões norte, nordeste e cen-

---

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes).

tro-oeste, por apresentarem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na primeira edição do curso (2006/2007), foram formados 4.000 gestores, sob a responsabilidade de dez universidades do país. Na segunda edição (2008/2009), as universidades envolvidas aumentaram para 27, conseguindo atingir um número significativo de dezesseis mil cursistas (GOMES; SANTOS; MELO, 2009).

O curso de especialização reuniu quatro agências: o MEC, como proponente que coordena e financia; os estados e municípios que precisam criar condições de participação dos gestores na realização do curso, além de participarem de um comitê interinstitucional, através da representação da UNDIME de cada estado; as universidades federais que implantam e coordenam o curso. A participação crescente de uma rede de universidades federais na coordenação e implementação do curso é considerada por Aguiar (2011) como importante, por aproximar os centros de pesquisa das universidades da realidade local com todas as questões relativas aos problemas vivenciados pelos gestores escolares.

Seguindo as diretrizes do PNEGEPP, em 2009, foi criado o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, também desenvolvido na modalidade do ensino a distância, visando à formação continuada dos profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. O coordenador pedagógico é considerado, junto com a direção e vice-direção escolar, membro da equipe gestora da escola, desenvolvendo um trabalho específico ligado à gestão pedagógica que contribui para o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática da escola (BRASIL, 2009b).

No trabalho de gestão pedagógica da escola, ao coordenador pedagógico compete a ação de articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar e subsidiar o trabalho do professor, ou seja, dar suporte organizacional e pedagógico aos professores. Espera-se que a formação recebida no curso possa contribuir para a “ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 7).

Diante da multiplicidade de dimensões inerentes à prática pedagógica, o currículo do curso foi estruturado tendo em vista a “integração dos conhecimentos sobre os processos de gestão e organização do trabalho educativo com discussões e reflexões sobre a prática pedagógica à luz de um referencial teórico-metodológico fundamentado na perspectiva crítico-transformadora (BRASIL, 2009b, p.7). Com isso, espera-se que a gestão pedagógica do coordenador se articule às diretrizes orientadoras do PNEGEBP quando comprometida com a democratização do acesso ao saber, pela garantia do direito à educação com qualidade social, materializada na aprendizagem e permanência com sucesso dos alunos na instituição escolar.

Nos documentos proponentes do PNEGEBP, nota-se a presença da mesma contradição que se instalou no governo federal, após 2003, representada pela busca da hegemonia de dois grupos na condução das políticas públicas. Assim, no processo de construção da proposta de formação de gestores, a presença de concepções democráticas se faz presente como princípio para a conquista de uma educação com qualidade social, em que a garantia do direito à educação se articula à busca por uma sociedade menos desigual e mais justa para todos. A participação de entidades representativas do campo educacional contribuiu para que estes conceitos estivessem presentes no currículo do curso. Considera-se também relevante a participação das universidades públicas como responsáveis pela operacionalização da formação.

Ao mesmo tempo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é utilizado como indicador de melhoria da qualidade da educação, sendo a formação de gestores vislumbrada como condição para a reversão do baixo desempenho dos alunos. Segundo OLIVEIRA (2015, p.627), algumas mudanças implementadas pelo governo Lula, tais como a articulação da educação a outros programas sociais, visando a diminuição da pobreza e a inserção social de amplos setores que sempre estiveram à margem do sistema escolar, além da maior participação no processo de elaboração das políticas de entidades representativas, que fazem a defesa de outra pedagogia, mostraram-se insuficientes para romper totalmente com o ideário prevalecente na década anterior.

[...] essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos. No entanto, a definição de justiça social, central nessa agenda, é pouco debatida e problematizada nos espaços decisórios em matéria educativa. A orientação de progresso vinculada à eficácia da gestão escolar resume de certa maneira os principais argumentos que sustentam as políticas de mais amplo alcance do Ministério da Educação (MEC) que são dirigidas a um contexto extremamente desigual e diversificado, do ponto de vista econômico, social e cultural.

Além disso, o PNEGEBP foi implementado no âmbito de uma política focalizada, voltada para regiões de maior concentração de pobreza, que registravam os menores índices no IDEB, seguindo as recomendações dos organismos internacionais, características das políticas implementadas nos anos de 1990. A focalização de políticas em alguns segmentos populacionais, ou ainda regionais, é vista como estratégia para contornar a crise financeira, não comprometendo o ajuste e equilíbrio fiscais. No extremo oposto, encontra-se o grupo que faz a defesa da implementação de políticas sociais universais, como preconiza o ideário presente no debate da Constituinte, marca dos grupos que fazem a defesa dos interesses democrático-populares, inscrita na concepção de gestão civil democrática.

Apesar do novo governo, pós 2003, ter se comprometido com a agenda política de grupos que o apoiaram no processo eleitoral e, em alguns momentos, conseguir implementar programas e ações na direção dos seus interesses, não foi capaz de romper com a lógica neoliberal prevalecente nas políticas em curso. Nota-se que o processo de decisão, proposição, implementação e execução de políticas públicas é complexo, pois envolve interesses de grupos internos e externos ao governo, revelando consensos, mas também contradições. Frente a essa complexidade, torna-se desafiadora a realização de pesquisas que visem conhecer, ou ainda avaliar políticas públicas, buscando distinguir o que de fato o governo pretende fazer, as forças envolvidas na implementação, que resultam no que de fato é realizado e seus efeitos (SOUZA, 2007).

## Considerações Finais

Tomando como referência as análises dos autores que apontam as contradições presentes no contexto de formulação das políticas educacionais no país (COUTINHO, 2006; SINGER, 1996; CAMINI, 2013), este texto pretendeu desenvolver algumas reflexões sobre uma política de formação de gestores, implementada por meio do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública – PNEGEBP, mostrando como o seu contexto de formulação expressa as contradições próprias desse momento histórico. Sob a coordenação do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, os grupos que deram sustentação política no processo eleitoral que levou Lula à presidência do país, buscaram contribuir para a formulação do currículo do curso. Concebeu-se a importância do gestor comprometido com a conquista da qualidade social da educação, tornando a escola um espaço democrático, de participação dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Portanto, uma educação de qualidade seria aquela comprometida com a garantia do direito à educação, no contexto de relações democráticas, visando mudanças não só no espaço escolar, mas, sobretudo na sociedade na qual a escola está inserida, por meio de uma atuação crítica dos cidadãos que participaram desses processos formativos.

Não obstante esse comprometimento com uma agenda democrática-popular, no próprio projeto do curso há expressão da continuidade de pressupostos característicos de outro modelo, o neoliberal, presente no cenário nacional por ocasião das políticas implementadas nos anos de 1990. A prevalência das estratégias de gestão vinculadas aos princípios da nova gestão pública se fazem presentes, quando consideram a importância do gestor imprescindível para a melhoria da qualidade da educação, expressa por meio dos indicadores educacionais. As políticas de avaliação em larga escala, por meio da publicização dos seus resultados e das metas a serem cumpridas por cada instituição educacional e sistema de ensino, buscam uma regulação da educação pela via do mercado. A melhoria da qualidade da educação é tomada pelo alcance ou não das metas estabelecidas, instituindo uma competição, considerada um eficiente mecanismo de controle social.

O direito à educação instala-se em relações de consumo, em que o aluno não é visto mais como cidadão, e sim cliente.

Tais contradições postas no contexto de decisão, proposição, implementação e execução das políticas, desenvolvidas no interior de um mesmo governo, mostram-se ainda mais complexas no âmbito das instituições de ensino, tornando desafiadora a tarefa dos gestores escolares, que muitas vezes atuam em meio a programas distintos e muitas vezes divergentes. Igual desafio precisa ser enfrentado por aqueles envolvidos em pesquisas, uma vez que precisam elucidar as contradições postas, nem sempre claras nos documentos, ou ainda no próprio cotidiano escolar. Esse é um dos principais objetivos da pesquisa em andamento, da qual as reflexões aqui apresentadas são parte.

## Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Escolar**. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 67-82, 2011.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994. 164p.

\_\_\_\_\_. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2014. 270 p

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Coordenação Pedagógica**. Brasília, DF: MEC, 2009b.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio César. **Fundamentos da edu-**

**cação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro : Editora FIOCRUZ. 2006.

\_\_\_\_\_. **A democracia como valor universal.** Encontros com a civilização brasileira. Civilização brasileira. Rio de Janeiro. 1979.

COUTINHO, Luzenir Poli; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 835 - 849, dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/76080>>. Acesso em: 10 maio. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf> >. Acesso em: 29 jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; MELO, Darci Barbosa Lira de. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração Escolar**. v. 25, n.2, p. 263-281, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a amplia-

ção do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 707 - 726, dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/79303>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001. 144 p.

\_\_\_\_\_, *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. 1996.

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 65-86, 2007.

SOUZA, Donaldo Bello; BATISTA, Neusa Chaves. Balanço das avaliações municipais do Plano de Ações Articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 105-131, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, 2015.

OZGA, Jenny. **Investigações sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto – Portugal: Porto Editora, 2000. 239p.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p.125-193.



# Foucault e Pink Floyd: uma análise dos conceitos foucaultianos no álbum *The Wall*

*Ricardo Almeida Marques*

## Foucault

Considerado um dos principais nomes da filosofia contemporânea, Michel Foucault (1926-1984), foi um escritor e filósofo francês. Nascido em Poitiers, cidade do centro-oeste da França, o autor veio de uma família abastada e tradicional de médicos. Não manifestando vontade de seguir carreira em medicina, Foucault rompe com tal tradição e forma-se em história, filosofia e psicologia. Além de tal rompimento, outros fatores contribuíram para a tensão entre Michel e sua família, em especial o fato de ele ser homossexual. Autor de uma série de obras, ele versa sobre temas polêmicos e utiliza-se de técnicas inovadoras. Nas palavras de Ferreirinha e Raitz (2010, p. 368):

Michel Foucault foi considerado um filósofo contemporâneo dos mais polêmicos, pois possuía um olhar crítico de si mesmo. Foi aluno do filósofo Jean Hyppolite, orientador em sua tese sobre a obra de Hegel. Devido às suas tentativas de suicídio, aproximou-se da psicologia e psiquiatria e produziu diversas obras sobre esse tema. Os seus estudos e pensamento envolvem, principalmente, o biopoder e a sociedade disciplinar.

Uma das marcas visíveis de seu pensamento é a associação de preceitos filosóficos com o mundo real, utilizando-se de conceitos que auxiliem na superação de dificuldades e a fim de atingir uma plenitude intelectual aplicável à realidade. “Para ele, a Filosofia deve ser vista como uma caixa de ferramentas: aí encontramos os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos” (GALLO, 2004, p. 80). Foucault ia, portanto, no sentido oposto de uma filosofia pura, desconectada da

vida cotidiana, evitando assim universalismos e conceitos gerais. Essencialmente grande parte de seu modo de pensar estava baseado na desconstrução de pontos de vista, objetos, discursos e estruturas presentes no dia-a-dia do homem comum.

O poder é um elemento dos mais recorrentes na obra de Foucault. O autor defendia que era possível a luta e mudança de padrões comportamentais e de pensamento, porém não se podia escapar das relações de poder, pois estas eram praticadas não apenas de cima para baixo, entre dominantes e dominados, mas também entre as pessoas do mesmo nível e dentro de si próprias.

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas de algum modo. Se é verdade que estas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder (FOUCAULT, 2003, p. 231).

A noção de poder para Foucault não se caracteriza como descritiva de um objeto estático ou ocasionalmente exercido quando e se necessário. “O que existe são mecanismos e práticas de poder, que atuam favorecidos pela construção de determinados discursos com propósitos bem específicos de controle e disciplinarização dos indivíduos” (SILVA, 2008, p. 90).

### **Vigiar e Punir**

Ao se considerar o poder como ferramenta para obtenção e prática da disciplina, o autor verifica em seu livro “Vigiar e Punir” (1975), que construções físicas como prisões, escolas, quartéis e hospitais são organizadas de modo a reforçar as estruturas de poder. Ele apresenta que é por meio da disciplina que as “relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que expri-

mam comando e comandados” (FERREIRINHA, RAITZ, 2010, p. 371).

Em sua obra, Foucault traz duas dimensões em que o poder o poder é exercido e suas respectivas tecnologias para tal: no âmbito pessoal, individual e interno, por meio de mecanismos de disciplina e instituições, e na dimensão de população, utilizando-se de processos biológicos, como o sexo.

Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população (FOUCAULT, 1999, p. 297, apud FERREIRINHA, RAITZ, 2010, p. 372).

Por meio do discurso, o poder é exercido e conseqüentemente o controle é fomentado dentro da estrutura em que este se insere. Tudo isso orientado para o alcance de um fim específico determinado previamente. Tal discurso visa, essencialmente, “uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel das correlações de força” (FOUCAULT, 1985, p. 97).

Foucault traz em sua obra os conceitos de “sociedade disciplinar” e “sociedade de controle”, nomeando os modelos de sociedade do período moderno para o contemporâneo. Sobre o primeiro:

Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos VIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência (DELEUZE, 1992, p. 219).

A ideia seria, portanto, uma contínua entrada em diferentes espaços, cada qual com seu sistema disciplinar, utilizando-se de dispositivos específicos (estudo, produção, hierarquia, patentes militares) que reforcem os métodos disciplinares de cada um. Por outro lado:

Já a sociedade de controle seria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto. O que haveria aqui, segundo Deleuze, seria uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social (COSTA, 2004, p. 161).

Na sociedade de controle não há divisões objetivas entre os espaços. Além disso, existe uma vigilância constante, sendo observada não apenas em mecanismos de vigilância propriamente dita, como câmeras e sistemas de segurança, mas também na consciência dos indivíduos. Uma vez tal dispositivo consolidado, o sujeito deixa de ser individualizado e passa a ser massificado, sendo representado por uma senha ou matrícula, e seu papel no sistema é reforçado inclusive pela presença dos demais indivíduos a seu redor. Surge aí, portanto, a figura dos “corpos dóceis”:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 2009, apud BRIGHENTE e MESQUIDA, 2011, p. 2392).

## **Pink Floyd**

Nascida em 1965 em Cambridge, Inglaterra, a banda Pink Floyd era composta por Roger Waters (1943-), Nick Mason (1944-), Richard Wright (1943-2008) e Syd Barrett (1946-2006). Inserido em uma época de constantes transformações sociais, econômicas e políticas tanto em seu país de origem quanto no cenário internacional, o conjunto tornou-se um dos principais nomes do rock psicodélico progressivo. Seus principais atributos são suas letras com alto teor filosófico, utilizando-se de metáforas para realizar críticas a diversos elementos da realidade, e seus shows e álbuns altamente elaborados,

contando com combinações inovadoras entre recursos auditivos e visuais.

Som psicodélico, letras de cunho filosófico, projeção de imagens e luzes... Os shows do Pink Floyd, segundo dizia a lenda, tentavam impingir os efeitos de uma viagem de LSD aos olhos de seu público. (...) Foi idéia de Barrett, que além de músico era também pintor, poeta e artista performático, utilizar projeções de slides nos shows do grupo (BLAKE, 2012, p. 18).

Com tal característica inovadora, a banda fez sucesso, ainda que moderado em sua fase inicial, no cenário *underground* da Inglaterra, sendo rapidamente um conhecido nome local, e posteriormente um dos principais expoentes da cultura do rock progressivo inglês. Sucesso esse que já era sensível com seu primeiro álbum *The Piper At The Gates Of Dawn*, de 1967.

Após pouco tempo junto à banda, Barrett foi desligado por seu comportamento inconsequente e uso de drogas. Este foi substituído pouco depois por David Gilmour (1946-), que já passou a atuar como vocalista e guitarrista em todas as faixas no álbum seguinte, *More* (1979). A obra em questão seria trilha sonora do filme de mesmo nome, um drama dirigido por Barbet Schroeder, que retrata, dentre outros tópicos, o uso de drogas e a cultura do jovem europeu.

Vale lembrar que sua história e sucesso os consagraram como uma das bandas mais influentes e bem-sucedidas comercialmente da história do rock.

Um dos conjuntos de maior sucesso na história, a banda vendeu 200 milhões de discos ao redor do mundo, obtendo o recorde de manter por mais tempo um álbum (*Dark Side of The Moon*) no Top 200 da Billboard – 741 semanas consecutivas, ou seja, mais de 14 anos (MO-TA, s/d, p. 1).

### **The Wall (1979)**

Lançado em novembro de 1979, o álbum intitulado “*The Wall*” foi produzido pela *Harvest Records*, sendo composto por 26 faixas. É o décimo primeiro gravado em estúdio da banda e até hoje um de seus principais lançamentos. O trabalho foi o grande responsá-

vel pela popularização de uma de suas músicas mais famosas: *Another Brick in The Wall*, referência ainda nos dias de hoje ao se falar em Pink Floyd. Além disso, a própria capa do disco já se tornou icônica o suficiente, e facilmente relacionável com a banda: a foto de um muro de tijolos branco, com a inscrição “*Pink Floyd, The Wall*” pichada de forma pouco caprichada. Essa imagem simplista condiz adequadamente com a ideia de revolta que o disco retrata.

A obra é parte dos álbuns de caráter conceitual da banda. Isso significa que ele como um todo constrói uma narrativa em suas músicas. Dessa forma, a fim de se entender a história completa, é necessário ouvir todas as 26 canções em ordem. A ideia inicial, bem como os primeiros conceitos, foram feitos pelo vocalista e baixista Roger Waters. Nas palavras de Balbino (2013, p.2) “os primórdios do álbum surgiram durante a turnê *In the Flesh*, quando o sentimento de alienação e o desejo de Roger Waters de construir um muro entre a banda e o público se transformaram em uma demo de noventa minutos intitulada *Bricks in the Wall*”. O resultado foi extremamente pessoal, inclusive contendo referências diretas à vida do próprio Waters, o que levou ao grupo a fazer algumas modificações no produto inicial. Vale lembrar, no entanto, que o trabalho final foi tão bem aceito pelo público que fizeram um filme sobre o disco. Tendo o mesmo nome, a película retrata toda a história que as músicas contam. “A obra, uma espécie de animação musical, foi baseada no álbum *The Wall*, da banda Pink Floyd. Possui um estilo diferenciado por apresentar poucos diálogos e mais clipes de músicas da banda” (ROSA, 2010, p. 446).

A história do álbum era carregada de conceitos complexos, como a prática de *bullying*, controle institucional, traição e isolamento social, retratando a trajetória de Pink Floyd, um jovem roqueiro, personagem baseado no próprio Waters. O trabalho consistia em dois discos de vinil, sendo treze músicas distribuídas nos dois lados de cada LP.

A primeira parte foi inspirada na própria vida de Waters, começando com a morte de seu pai na Segunda Guerra Mundial (efetivamente, o primeiro “tijolo no muro”), antes de passar para outros “tijolos” de seus relacionamentos, com uma mãe super protetora e professores que praticavam bullying. (BLAKE, 2012, p. 292, *apud* BALBINO, 2013, pp. 2-3).

## Disco 1, lado 1

A trajetória narrada no álbum inicia-se com Pink, um roqueiro de sucesso, tocando em seu show. Tal ponto se passa em sua fase adulta, e grande parte da narrativa é na verdade um flashback. Tal começo é representado pela primeira e segunda faixas “*In the Flesh*” e “*The Thin Ice*”, que também falam da morte do pai do protagonista na Segunda Guerra Mundial e como, por conta desse fato, ele inicia seu isolamento da sociedade, começando dessa maneira a “construção do muro”.

Seguindo com a narrativa, as faixas seguintes “*Another Brick in the Wall part 1*” e “*The Happiest Days of our Lives*” falam sobre a experiência inicial do protagonista na escola, versando sobre o sistema disciplinar rígido e controlador, bem como o jugo de professores que abusavam da autoridade que lhes era conferida, frequentemente agindo com violência para com os alunos. Tal fato é, inclusive, constantemente retratado no filme: “uma das partes do filme retrata a fase escolar de Pink que, sentado em um banco escolar, é humilhado por seu professor por compor poemas” (ROSA, 2010, p. 447). De acordo com Waters, tal parte era uma alusão à sua própria experiência negativa no âmbito escolar.

A atmosfera até então contada prepara a narrativa para a música de maior sucesso no álbum e certamente uma das mais icônicas de toda a carreira da banda: “*Another Brick in the Wall part 2*”, com seu famoso videoclipe com as crianças marchando como soldados, e posteriormente se voltando contra o sistema. Basicamente se trata de um sonho de Pink que, depois de ter sido severamente repreendido por um professor, fantasia que seus colegas se rebelam e protestam contra os maus tratos. A canção retrata como os efeitos do afastamento social já se fazem sentir no protagonista, e o fato de que os professores, assim como a passividade dos colegas, são apenas, como no título, “outro tijolo no muro”, colaborando com seu isolamento.

A cena mostra professores indo para as salas de aula ao soar o sinal, alunos estão em suas carteiras enquanto um professor ditador percorre a sala numa atitude austera e de vigilância. Ao se deparar com Pink, o professor pede para ler seus escritos, percebe que são poemas e acaba

por humilhar o garoto chamando-o de mocinha na frente dos outros colegas (ROSA, 2010, p. 448).

Fechando o primeiro lado do disco 1, a canção “*Mother*” representa a influência da mãe do protagonista, cujo comportamento superprotetor contribuiu ainda mais com o isolamento deste. Configurando-se assim, ainda que com boas intenções, em outro tijolo no muro.

## Disco 1, lado 2

O segundo lado do primeiro disco conta a história do protagonista já adulto e os últimos fatos que o fazem completar de vez a construção do muro, isolando-o completamente da sociedade. A primeira música, “*Goodbye Blue Sky*”, é uma lembrança de um ataque nazista a forças inglesas, possivelmente o evento que tirou a vida do pai de Pink, ato que o fez colocar o primeiro “tijolo”. Este fato entra aqui para fazer um contraponto com a última música do lado em questão, que representa a colocada do tijolo final. Vale lembrar que para a autoria do clipe da música foi escolhido o cartunista Gerald Scarfe, pelo fato de ele ter crescido no contexto ali retratado: “canção inspirada no medo da guerra, (...) [seu clipe apresenta] uma imagem detonada pelas próprias memórias de Scarfe por ter crescido em meio à Segunda Guerra Mundial” (BLAKE, 2012, p. 268).

As quatro canções seguintes narram a história de Pink em suas turnês e sua relação com a esposa. “*Empty Spaces*” fala sobre como a vida constantemente fora de casa tem resultado em problemas conjugais, ponto este em que o protagonista se pergunta como deve completar os espaços vazios no muro. Em seguida, a canção “*Young Lust*” descreve a vida que ele levava, traindo sua esposa com tietes e prostitutas, até o momento em que ele descobre, por meio de uma ligação telefônica, estar sendo traído. Em seguida, o roqueiro convida uma tiete para passar uma noite com ele, mas furioso destrói o quarto e não consegue ter relações com ela. Isso é retratado em “*One of my Turns*”. Na música seguinte, “*Don’t Leave me Now*”, observa-se que ainda há uma tentativa de retomada do relacionamento entre os dois, porém fracassada. Todo esse episódio retratado ao longo das quatro músicas

torna-se um suplício recorrente na trajetória do personagem: “Já adulto e roqueiro de sucesso, Pink se casa mas não consegue vencer a depressão e despreza sua esposa, que passa a traí-lo. Cenas de traição da esposa com o amante são apresentadas repetidas vezes como um tormento na vida de Pink” (ROSA, 2010, p. 447).

Esse contexto prepara a trajetória para “*Another Brick in the Wall part 3*”, que retrata a desconexão completa de Pink com a realidade, motivada pela traição de sua esposa, o último “tijolo do muro”. Isso fica claro no trecho:

*I don't need no arms around me/ And I don't need no drugs to calm me/  
I have seen the writing on the wall/ Don't think I need anything at all/  
No! Don't think I'll need anything at all/ All in all it was all just bricks  
in the wall/ All in all you were all just bricks in the wall<sup>9</sup>.*

Por fim, o presente lado do álbum fecha com “*Goodbye Cruel World*”, uma canção de poucas palavras, que representa o reconhecimento do protagonista diante de sua obra, o muro que construiu e finalmente está completo.

## Disco 2, lado 1

O segundo disco inicia-se com a canção “*Hey You*”, que narra a percepção do protagonista sobre o isolamento total em que se condicionou. Buscando entrar em contato com qualquer pessoa fora do “muro”, ele se desespera ao perceber que não há saída. A tentativa frustrada de contato continua na faixa seguinte, “*Is There Anybody Out There?*”. Por fim, em “*Nobody Home*”, Pink resigna-se de tentar contato com o mundo exterior e lamenta estar sozinho, tendo apenas seus bens materiais, no mundo em que se fechou. Com isso vem a perda de esperança em tentar escapar. Esse sentimento é representado

---

<sup>9</sup> Eu não preciso de braços ao meu redor/ E não preciso de drogas para me acalmar/ Eu vi os escritos no muro/ Não pense que eu preciso de alguma coisa/ Não! Não pense que eu preciso de alguma coisa / De modo geral tudo isto foi somente tijolos no muro/ No fim das contas vocês todos foram somente tijolos no muro (tradução nossa).

na música “*Vera*”<sup>10</sup>. Vale lembrar que tal processo interno ao roqueiro está se passando enquanto ele está no hotel, após ter quebrado os móveis em um acesso de raiva. Nesse ponto, “Pink é retratado como louco e chega a ser ‘violentado’ por seu empresário que, junto com o gerente do hotel e alguns paramédicos, descobrem Pink e injetam drogas nele para que este possa se apresentar” (ROSA, 2010, p. 447).

As duas canções seguintes, “*Bring The Boys Back Home*” e “*Comfortably Numb*” (a segunda sendo outro hit de sucesso da banda) traçam um paralelo associativo entre a realidade e a fantasia. A primeira diz respeito simultaneamente à futilidade da guerra e à absorção pelo trabalho, a ponto de deixar de lado a família e os amigos. Isso é retratado na dualidade entre o ambiente interno (isolamento e conflito) e externo (pressão para trabalho e vida pessoal negligenciada). A segunda comparava um episódio da infância de Pink, em que fora acometido por uma doença grave, com sua situação atual no mundo real, de ter que tocar sob o efeito de drogas pesadas que o mantinham quase em um estado de transe. A letra foi baseada em uma experiência verídica, passada pelo próprio Waters:

Em “*Comfortably Numb*”, Waters também escreveu sobre sua própria experiência durante a turnê do Floyd nos Estados Unidos, em 1977, quando foi acometido pelo que parecia ser hepatite e recebeu uma injeção com um relaxante muscular que o capacitou a subir no palco e tocar. Na música, Pink passa pela mesma experiência, entrando em um estágio de delírio antes de apresentar seu show (BLAKE, 2012, p. 262).

## Disco 2, lado 2

O segundo lado do disco dois apresenta a parte final da história de Pink, retratando o desenrolar de suas alucinações dentro do muro que construiu em volta de si mesmo. A primeira canção, “*The Show Must Go On*”, retrata o conformismo do protagonista com a

---

<sup>10</sup> Referência à cantora Vera Lynn, que ficou famosa por sua canção “*We’ll Meet Again*”, cantada na Segunda Guerra Mundial para inspirar e dar fé às famílias, que um dia reencontrariam seus entes queridos convocados ao conflito. No álbum do Pink Floyd, o protagonista ironiza esse fato, questionando-se onde está tal esperança do reencontro.

situação em que ele se encontra. Além de ter desistido completamente de quebrar o “muro” em sua dimensão interna, ele está realizando um show, no mundo real, sob o efeito de drogas que o mantém ativo.

A partir deste ponto, seus devaneios atingem o pico, em que ele começa a imaginar ser um ditador fascista em seu próprio país imaginário. “Pink se torna aquele roqueiro disperso, cheio de drogas e forçado a subir no palco, onde começa a alucinar e se transforma em um megalomaniaco hitleriano” (BLAKE, 2012, p. 250). Tal fato começa a ser mostrado na música seguinte, “*In The Flesh*”, em que os gritos e aplausos da audiência são confundidos com o clamor de um povo por seu líder. Na próxima faixa, “*Run Like Hell*”, é mostrada a violência com que seu regime ditatorial era conduzido. Uma das primeiras medidas exigidas pelo protagonista é a execução de todos os homossexuais, judeus e negros, demonstrando assim o nível de perversão a que ele havia chegado em seu mundo interno. Na adaptação para o cinema, é uma das partes mais graficamente pesadas, pois demonstra cenas de agressão física, execuções e estupro.

Em “*Waiting For The Worms*” é dado prosseguimento às alucinações de Pink, porém agora com um tom pessimista e melancólico. Ao mesmo tempo em que seus devaneios ditatoriais continuam e seu regime fica ainda mais violento, o protagonista passa a ter consciência que sua sanidade está lentamente se esvaindo. Em dado momento há uma miríade de sons simultâneos, incluindo seus comandos, ruídos de marcha de soldados, clamor da população e protestos, até que a canção é finalizada abruptamente com um grito de “pare”, demonstrando que a consciência dele não está completamente suprimida, e criando o gancho para a música seguinte. Vale lembrar que houve muita controvérsia nas adaptações gráficas e em shows, pois “ver Waters, de uniforme militar e óculos escuros, botas do exército, discursando em ‘*Waiting for the Worms*’ pode ter destilado algumas memórias desconfortáveis para aqueles que tinham idade suficiente para se lembrar da vida em Berlim antes do muro” (BLAKE, 2012, p. 326).

O grito de “pare”, ouvido ao final da música anterior, dá sequência para a faixa intitulada “*Stop*”. Nela, o protagonista se cansa de sua vida como ditador, e a partir desse momento, a alucinação começa a se desfazer. Não tendo mais a aprovação de seu próprio subconsciente, Pink decide colocar a si próprio sob julgamento, em um tribunal

criado pela sua mente. Tal processo é mostrado na canção seguinte, “*The Trial*”.

A partir de então, os devaneios de Pink atingem seu ápice, e voltam-se contra o próprio criador. O protagonista é acusado de romper o isolamento auto estabelecido, ao tentar entrar em contato com pessoas fora do muro. Em face disso, ele é confrontado com os elementos que contribuíram para seu estado atual: a morte de seu pai, a violência dos professores, a mãe superprotetora, a esposa infiel e as demandas da carreira de roqueiro. Tais fatores são representados, na película, por personagens alegóricos e caricaturais. Tal exposição é continuamente observada pelo Juiz, que basicamente representa o subconsciente de Pink. Ao fim do processo, ele é condenado à “total exposição”, ou seja, ele deveria finalmente “derrubar o muro”, retornando ao mundo real e novamente agindo como um ser humano comum.

No último e dramático capítulo da história e do álbum, um perturbado Pink vê seu público tornar-se cada vez mais fascista e o concerto se tornar menos show de rock e mais comício político. O dramático *codá*<sup>11</sup> da peça encontra Pink derrubando “o muro” e se tornando um ser humano vulnerável e que, mais uma vez, se importa (BLAKE, 2012, p. 251).

Assim, Pink retorna à sociedade. Observa-se, no entanto, que se trata de uma punição, pois o protagonista percebe a própria perversidade, ainda que esta seja em decorrência de uma série de fatores negativos presentes em sua trajetória de vida fora do “muro”.

A faixa final da obra, de nome “*Outside The Wall*”, não traz Pink como protagonista, nem tampouco faz parte da narrativa direta da história dele. A canção traz a mensagem conceitual do álbum, sendo considerada por muitos a mais calma e reflexiva de todas. Nela, é deixado claro que o muro foi derrubado, e traz o preceito de que muitas pessoas possuem barreiras sociais, que podem ou não fazer esforços conscientes para rompê-las. No entanto, ao manter tal resistência ao exterior, não derrubando seu muro metafórico, eventualmente as

---

<sup>11</sup> Traduzindo do italiano, “cauda”. Sessão em que se termina uma música. O compositor pode ou não retomar as ideias apresentadas ao longo da canção, o que é muito comum em obras conceituais.

pessoas “do lado de fora” poderão desistir de alcançar quem está “dentro”, isolando ainda mais o indivíduo. Tal parte da performance em palco trazia todo um tom comparativo, em que consciente e subconsciente, real e imaginário, se encontravam diretamente.

Os momentos finais do show, após a queda do muro, encontravam o Floyd real e o falso e suas backing vocals juntos no palco. A última canção, “*Outside the Wall*”, era tocada em meio a tijolos descartados pela banda improvisada com violões, bandolins, clarinetes e tambores. Era um raro momento de contato humano direto com o público e uns com os outros (BLAKE, 2012, p. 271-272).

Um fato curioso que acontece propositalmente no final da música, é que ela termina com a frase “*Isn’t this where...*”, sem qualquer complemento ou sentido aparente isoladamente. Na verdade esse pedaço faz ligação com a frase inicial da primeira canção do álbum, “*In The Flesh*”, que diz “*...we came in?*”. Juntando as duas partes, tem-se a frase completa, “*Isn’t this where we came in?*”<sup>12</sup>. Tal fator garante um aspecto de circularidade ao trabalho como um todo, e representa como o processo retratado, de construção de barreiras sociais entre o ser humano e a realidade que o cerca é comum e contínuo, de modo que, enquanto há pessoas que conseguem “derrubar o muro” que elas próprias ergueram, tantas outras estão destruindo um, e todas as experiências negativas vivenciadas por elas são os “tijolos”.

Vale lembrar que, apesar do tom sombrio dos elementos gráficos e audíveis, bem como do desfecho pouco claro da obra, assume-se que o final fora relativamente feliz, no qual:

Pink, ao construir um muro que o isola da realidade, demonstra sua resistência e medo de encarar o seu doloroso processo de luto [pela perda do pai], mas é condenado por sua própria consciência a derrubar esse muro mental e encarar sua problemática sob outra óptica. Com a destruição do muro, cria-se uma situação de esperança, em que Pink poderá crescer e superar seus traumas (MARTUCCI, 2010, p. 70).

---

<sup>12</sup> Não foi por aqui que nós entramos? (tradução nossa).

## Foucault em Pink Floyd: associando o filósofo ao álbum

Pink Floyd lança seu álbum quatro anos após a publicação de *Vigiar e Punir*. Em um primeiro momento, não haveria muitos motivos para se pensar uma ligação objetiva entre as duas obras, não fosse o fato de que a banda é conhecida por seu conteúdo filosófico e crítico (presente não apenas em *The Wall*. Outro famoso exemplo é o álbum *The Final Cut*, em que eles criticam diretamente as posturas de Margaret Thatcher e Ronald Reagan). “Waters tinha convicções profundas sobre o mundo que o cercava. Aquele não era o trabalho de um astro do rock milionário e complacente. (...) Waters, como sempre, tinha as ideias, filosofias, obsessões” (BLAKE, 2012, p. 331). Mediante todo um contexto que os cercava, incluindo fatores como a Guerra Fria e seus conflitos periféricos, a emergência do consumismo exacerbado característico da atualidade e a performatividade exagerada, estava lançada a atmosfera perfeita para uma nova obra crítica da banda.

Ao se associar *The Wall* com a filosofia foucaultiana, não se pode deixar de fora o tom lançado em *Another Brick in The Wall part 2*. A música que é o carro-chefe do álbum é de longe a crítica mais visível e aparente à sociedade de controle, pois demonstra claramente a disciplina sendo exercida sobre os corpos dos alunos. O sistema educacional ali apresentado visava, portanto, “docilizar os corpos e adestrar a alma, revelando-se as ‘disciplinas’ como uma forma de humanização da pena. Nessa ótica, a vigilância hierárquica, a sanção normativa e o exame técnico seriam os instrumentos necessários à disciplinar os indivíduos” (CAPPELLARI, 2014, p. 9-10). Retrata-se uma escola com todos os dispositivos disciplinares característicos. Tal interpretação fica ainda mais aparente ao se observar também o clipe:

No decorrer do clipe, aparecem diversas crianças com máscaras e realizando os mesmo movimentos, uns iguais aos outros, em ordem. A partir da análise do clipe e da música do Pink Floyd, surge uma comparação com o texto de Michel Foucault. Seria a escola uma “prisão”, onde os alunos vivem sendo vigiados e punidos ao mesmo tempo? (MARTINS, 2010).

A atitude de rebeldia narrada ao longo da canção e apresentada no clipe sob a forma de um sonho em que o protagonista atea

fogo à escola, demonstra a revolta e quebra do papel deste como um “corpo dócil”. “Se isso fosse feito, o menino não seria mais um “corpo dócil” como diz Foucault em seu texto. Já que o corpo dócil seria aquele que obedece a todas as regras que a sociedade impõe” (MARTINS, 2010).

Duas outras canções que evocam claramente a filosofia de Foucault são *Comfortably Numb* e *The Show Must Go On*, já no estágio em que o personagem se encontra em suas fantasias internas. Tais faixas em específico possuem atributos interessantes não observados em outras músicas do álbum: em conjunto elas evocam duas dimensões ocorrendo em paralelo, a interna a Pink e a externa, respectivamente. Além disso, ambas se configuram em críticas. Observando o âmbito interno, o protagonista encontra-se em total conformidade ao caminho que lhe está sendo imposto: mesmo apesar de ser um ditador, teoricamente estando no comando, ele não é capaz de controlar seu próprio destino em seus devaneios, sendo apenas mais uma peça com uma função específica. Ele está completamente conformado com o controle imposto a ele, totalmente absorvido por uma lógica em que “contestar, principalmente contra o sistema, não é permitido, pois se vive uma falsa liberdade, já que se está envolvido em um sistema que busca cada vez mais (...) trabalhadores que ajam de forma mecanicista” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2011, p. 2395). A única particularidade é que a posição ocupada confere poder sobre outros, porém não sobre si mesmo.

No mundo real, Pink está sob o efeito de drogas e medicamentos pesados, tocando em um show. Seu empresário o obriga a trabalhar mesmo estando completamente inconsciente e removido da realidade. Essa dimensão da música se configura em uma crítica ao modo de produção capitalista, em que apenas o lucro importa, delegando o fator humano a segundo plano. Segue-se aí mais um ponto de vista foucaultiano, dado que o autor afirma que:

A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes. Até a arte abandonou os espaços fechados para entrar nos circuitos abertos do banco (DELEUZE, 1992, p. 221).

O caráter de passividade diante do controle é mantido na canção seguinte *In The Flesh*, e é explorado na sequência de músicas até *Waiting For The Worms*, explorando cada sentimentos e atitudes associados ao estado de dominado: euforia por fazer o que é “correto” (*In The Flesh*), a repressão aos que não seguem a norma (*Run Like Hell*) e a melancolia ao se perceber igualmente preso a tal sistema (*Waiting For The Worms*). Nesse momento, a revolta do protagonista, e portanto, a queda de sua caracterização como “corpo dócil”, é apresentado na canção *Stop*.

A penúltima música do álbum, e a última que traz Pink como protagonista, *The Trial*, retrata o julgamento imposto a ele por buscar ajuda fora do “muro”, ou seja, fugir à norma imposta. Observa-se aí que o arauto dos mecanismos de controle não é o personagem, mas seu subconsciente enquanto entidade separada e superior. A partir do momento em que o roqueiro recusa-se a cumprir seu papel, é condenado à “expulsão” da sociedade em que se encontrava, ou em outras palavras, a quebra do muro e reconexão com o mundo exterior. Isso fica explícito no filme:

Acompanhamos nos dizeres de Foucault, a mesma imagem criada no filme, dos alunos passando na linha do trem, todos com o mesmo rosto e andando no mesmo caminho, prontos para a sociedade capitalista, formatados e controlados. Pink, que está for do trem, consequentemente representa o desertor, logo, precisa ser punido e remodelado. Ele vê o trem que passa e as pessoas que tem sempre o mesmo rosto dentro dele, como simples tijolos no muro. “São todos tijolos no muro”, que só fazem volume na parede, e que na sociedade, são seres indiferentes, logo, só servem para tijolos que tapam furos e aumentam barreiras (GEROLDI, 2010).

Surge então o questionamento se o resultado final foi positivo com o retorno à realidade, ou se a punição seria na verdade deixar de viver controlado por seu próprio subconsciente (ainda que não se concorde com o que lhe é imposto), para voltar a ser controlado por um sistema que não fora idealizado por ele. Nessa segunda perspectiva, o personagem não saiu da sociedade de controle, apenas transferiu a direção para outro organismo. Independente da interpretação do

significado final do álbum, observa-se válidas referências e alusões à filosofia foucaultiana ao longo da obra.

### **Referências Bibliográficas**

BALBINO, Jéssica Ragazzi. Um Muro e Muitos Signos: Reinvenções Semióticas do Álbum The Wall (Pink Floyd, 1979). In: I Congresso Internacional de Estudos do Rock. *Anais*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2013.

BLAKE, Mark. *Nos bastidores do Pink Floyd*. Évora, São Paulo, 2012.

BRIGHENTE, Miriam Furlan. MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: Corpos Dóceis e Disciplinados nas Instituições Escolares. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. *Anais*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

CAPPELLARI, Mariana Py Muniz. Another Brick in The Wall: A Disciplina das Faltas Disciplinares Impostas aos Adolescentes Internados. Análise da Resolução nº 005/2012 da FASE/RS. In: Criminologias e Política Criminal I: XXIII Congresso Nacional do CONPEDI. *Anais*. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa – PB, 2014.

COSTA, Rogério da. Sociedade de Controle. *São Paulo em Perspectiva*, 18(1): 161-167, 2004.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum Sobre as Sociedades de Controle. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes. RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista Administração Pública* — Rio de Janeiro, v. 44, nº 2, mar-abr, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: estratégia, poder-saber*. Tradução Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, jan-jun, 2004.

GEROLDI, Josiane. *Muito Além da Psicodelia – Uma breve leitura de The Wall – o filme*. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/resenhasdefilmes/2102313>>. Acesso em 02/12/2017.

MARTINS, Joanna. *Apenas mais um por Joanna Martins*. Disponível em <<http://teoricamentemidia.blogspot.com.br/2010/07/apenas-mais-um-por-joanna-martins.html>>. Acesso em 29/11/2017.

MARTUCCI, Maurício Dotto. *Dialogismo e Tradução Intersemiótica em Pink Floyd The Wall: Luto e Melancolia na Inglaterra do Pós-Guerra*. 100 p. Dissertação (Mestrado em Imagem e Som) – Departamento de Artes e Comunicação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

MOTA, Antônio Costa. Pink Floyd. Disponível em <[http://www.aofa.pt/artigos/Antonio\\_Costa\\_Mota\\_Pink\\_Floyd.pdf](http://www.aofa.pt/artigos/Antonio_Costa_Mota_Pink_Floyd.pdf)>. Acesso em 02/12/2017.

ROSA, Cíntia Morelli. The Wall: aspectos simbólicos da violência na educação. *Travessias*, v. 4, n. 3, 2010.

SILVA, Marcos Vinícius Paim da. Controle e normalização: Michel Foucault e a relação entre corpo e poder. *Domus on line: revista de Teoria. Política. Social e Cidadania*, Salvador, v. 3, jan-dez, 2008.

# O saber docente e a prática pedagógica na escola e em língua portuguesa: interação, criatividade e experiência

*Moacir dos Santos da Silva*

*Bianca Silva Martins*

*Israel Gonçalves Cardoso*

*Vanessa Serafim da Silva*

## **Introdução**

Uma questão amplamente debatida nos dias atuais é a da profissão docente, dos saberes que a constituem e do lugar dos saberes da prática como constituintes do saber docente. Na medida em que há um aprofundamento na compreensão dessa discussão, vê-se, como professor de língua portuguesa, a pluralidade dos saberes envolvidos no exercício da profissão, o que confirma a posição dos principais teóricos sobre o tema.

Dentre esses teóricos destaca-se Maurice Tardif (2013), o autor reconhece que os saberes da experiência precisam ser objetivados e é de grande interesse a maneira como aborda a questão da objetivação pela interação entre pares e com todos os atores e fatores envolvidos na atividade docente.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de tipo bibliográfica e de campo, envolvendo professores, escolas e colégios da Prefeitura Municipal de Macaé e do Estado do Rio de Janeiro. Investiga quais saberes embasam a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa de dez escolas/colégios do município de Macaé para o ensino da língua materna com vistas a identificar o quanto o saber de uma ciência, como a linguística funcional, se incorpora como saber às suas práticas.

Procurou-se mostrar ainda, com a pesquisa de campo, como os conhecimentos provenientes dessa ciência têm se incorporado na prática dos professores e quais são alguns dos principais motivos de resistência para uma aplicação mais efetiva das particularidades pertinentes à linguística.

Haverá uma discussão sobre a profissão docente e a história de sua constituição sob a ótica de dois autores: Maurice Tardif e Menga Lüdke por suas contribuições e reflexões significativas e pertinentes na área.

A prática docente na área de Língua Portuguesa e a contribuição da linguística funcional para um saber sistematizado, de como ser mais eficaz no ensino da Língua Portuguesa, serão discutidos por Luis Antônio Marcuschi, Irlandé Antunes, Paulo Coimbra Guedes e outros autores, os quais põem em relevo a importância dessa ciência.

Por fim, dá-se voz ao discurso dos professores coletados a partir de questionários e entrevistas em que se busca identificar os fundamentos da prática de ensino de Língua Portuguesa do grupo pesquisado.

### **A questão da pluralidade do saber docente e o lugar da prática**

Maurice Tardif (2014, p. 36) defende a concepção segundo a qual o saber docente é proveniente de vários saberes advindos de fontes variadas: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (ciências da educação e ideologia pedagógica) e os da experiência.

Considerando-se o grande peso dos quatro primeiros saberes acima citados, na constituição do saber docente, a questão que emerge é a do papel dos saberes da experiência ou da prática. Porém, antes de entendermos esse papel será necessário refletir sobre a própria complexidade da formação plural dos professores, que visou à sua profissionalização, e que enseja questionamentos.

Essa complexidade do saber docente impõe uma responsabilidade aos professores que Tardif assim expressa: “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e

cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p. 31).

Hoje, além de faltar especificidades de conteúdo, há subdivisões internas o que dificulta uma consolidação profissional docente. A base comum que garante uma identificação profissional básica na área médica, por exemplo, é dificultada na educação pela multiplicidade de especialistas (administradores, supervisores, orientadores, e outros técnicos) e pela separação entre os níveis de ensino (LÜDKE, 1999, p. 67).

A autora para ressaltar essa deficiência traz a medicina para o centro da discussão: “No caso da medicina, (...) ombreiam-se sem qualquer desconforto, dentro da mesma profissão, o pediatra que lida com crianças e um especialista em rins ou em coração” (LÜDKE, 1990, p. 68).

Essa falta de entrosamento e respeito entre os profissionais dos diversos níveis de ensino é algo marcante na educação brasileira. Por mais que se considere a importância dos segmentos, em suas bases, há rótulos e discrepâncias quanto à atuação neste ou naquele, seja no tocante a salário, status social. A multiplicação dos saberes de que devem apropriar-se os docentes para além do saber da sua disciplina se dá pela própria demanda e exigência social que transforma e diversifica os saberes docentes de modo a que se possam atingir os fins da educação no mundo moderno e contemporâneo (TARDIF, 2014, p.33-34).

Ainda de acordo com o pensamento de Tardif, o fato de não produzirem os saberes que utilizam e sua falta de controle quanto a eles têm ainda outras consequências.

Uma alternativa a essa alienação dos professores quanto à produção do saber docente não passa, como Tardif (2014) indica e como este estudo pretende problematizar, por uma negação do valor desses saberes exteriores à profissão docente.

De fato, segundo as pesquisas de Tardif (2014, p. 33) os professores indicam que consideram que o fundamento de sua prática e de sua competência profissional está no saber da experiência. Convém, então, passar a uma definição desse saber.

Segundo Tardif, pode-se chamar de saberes da experiência “o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no

quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos” (TARDIF, 2014, 48-49). Para ele (2014, p. 53), sob esses aspectos, os saberes experienciais estão numa posição ainda mais fundamental do que a de todos os outros.<sup>13</sup>

Para o autor, a objetivação desse saber da experiência se dá num contexto de múltiplas interações: seja nas trocas com os pares, com os alunos ou nas relações institucionais, (...) (TARDIF, 2014, p. 52-53).

É diante de uma concepção assim que se pretende responder à questão fundamental proposta nesse estudo: como se dá por parte dos professores de língua portuguesa a apropriação final ou a legitimação de um saber como o advindo da ciência da linguística e que teria, em tese, um papel a desempenhar na eficácia do ensino?

Para tanto, o capítulo subsequente apresenta a prática docente na área de língua portuguesa procurando apontar a existência de um conjunto de práticas sócio-cognitivas e discursivas que podem afetar e integram-se no ensino da língua, advindos de uma ciência específica (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

### **O ensino da língua portuguesa segundo os parâmetros da linguística funcional**

Essa parte do artigo trata do ensino da língua portuguesa, abordado segundo os parâmetros da linguística funcional. Inicia-se com as palavras de Paulo Coimbra Guedes (2006). Ele diz que uma lista de conteúdos serve para calar nossos alunos, mas não o farão falar e escrever a sua palavra (GUEDES, 2006, p. 51).

É sobre o ato de representar alguém que se está falando aqui: a língua portuguesa precisa representar os seus falantes, a sua história, a sua cultura.

---

<sup>13</sup> Larrosa (2016, p. 40) dialoga com a perspectiva de Tardif, (2014) quando apresenta o valor da experiência no tocante à práxis e à produção do saber docente. Ele a coloca como sendo “sempre de alguém, subjetiva, é sempre de aqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida”.

Mais do que qualquer regra importante, o aluno precisa ser o fio norteador da aprendizagem. É por e para ele que o ensino deve acontecer; a partir do exposto, questiona-se: como deveria ser a prática dos professores? Rubem Alves apresenta uma sugestão “Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio” (ALVES, 2001, p. 19, *apud* ANTUNES, 2003, p. 43).

Sobre essa dimensão dos textos que está muito para além do conhecimento da língua a autora escreve: “O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto” (ANTUNES, 2003, p. 69).

Irândé Antunes apresenta três questionamentos feitos por Rubem Alves ao trabalho distorcido, superficial e normativo com a língua portuguesa em seu livro *Em conversas com quem gosta de ensinar* (2000, p. 84): “Que amores têm sido inflamados? Que ausências têm sido choradas e celebradas? Que horizontes utópicos têm sido propostos?”.

E como mais um ponto para reflexão, apresenta-se uma proposta de atividade exposta em um livro didático a partir de um texto poético e a análise que faz dessa atividade Antunes (ANTUNES, 2003, p. 73-75):

Ave alegria  
(Sylvia Orthof)

Ave alegria,  
Cheia de graça,  
o amor é contigo,  
bendita é a risada  
e a gargalhada!  
Salve a justiça  
e a liberdade!  
Salve a verdade,  
a delicadeza  
e o pão sobre a mesa!  
Abaixo a tristeza!  
Ave alegria!

A única observação feita no início dos exercícios foi que Ave = salve é uma interjeição. Antunes apontou isso como algo desnecessário, desinteressante. Num segundo momento, a proposta apresentada por um dos autores do livro didático é a seguinte: *Escreva três substantivos e forme frases com eles*. Com todos os substantivos dentro de retângulos, até a possibilidade de descobrir que palavras seriam essas foi tirada do aluno. (ANTUNES, 2003, p. 73).

Diante de um texto assim, ela defende que se deve começar pela graça da intertextualidade, conceituando, demarcando; deve-se recuperar a alusão que se faz à oração da “Ave Maria”, retomando trechos como “Ave”, “cheia de graça”, “é contigo”, existentes na mesma, bem como uma referência a um dos versos de uma outra oração conhecida: o “Pai nosso” e sua referência ao “o pão nosso de cada dia”(ANTUNES, 2003, p. 74).

Dessa forma, o que se enfatiza é a leitura com uma tríplice função, preponderante para a sua efetividade: ler para informar-se, ler para deleitar-se, ler para entender as particularidades da escrita; isso justifica a sua tão propalada conveniência (ANTUNES, 2003, p. 76-77).

Travaglia (2009) apresenta uma outra proposta de atividade valorizando o uso da língua numa ênfase também reflexiva: “Discuta a diferença de sentido entre as frases e imagine situações em que elas poderiam ser usadas. Em: a) O menino parou de falar e, em b) O menino parou para falar.”

Nos exemplos existem preposições, verbos no infinitivo, no gerúndio, dentre outras especificidades da gramática normativa e tudo isso não ficou de lado, esteve presente na proposta, ressaltando-se a importância em considerar-se o estudo da linguística funcional com ênfase na gramática e no uso.

Nas frases as diferenças são bem claras. Em *a* o menino estava falando e deixou de falar. Em *b* o menino estava andando, em movimento e parou porque queria falar algo (...) (TRAVAGLIA, 2009, p. 185-186).

Isso é o que defendem os autores escolhidos para fundamentar a pesquisa, dentre eles Marcuschi (2008), Antunes (2003) e Travaglia (2009). A prática docente, na visão dos autores tidos

como referência, precisa estar em consonância com os diversos fatores que envolvem o ensino/ aprendizagem e, em hipótese alguma, podem deixar de fora desse contexto, cultura, idiosincrasia e bagagem pessoal, dentre outros aspectos.

Pensando nisso, o próximo capítulo é constituído da própria fala do professor. Uma pesquisa de campo oportuniza para que, seguindo uma determinada linha metodológica, os profissionais de educação do município de Macaé dialoguem acerca de suas especificidades no uso da língua portuguesa em sala de aula.

### **O percurso metodológico alinhado**

A pesquisa foi realizada a partir de três momentos distintos que foram se articulando e fortalecendo a discussão proposta:

#### 1º momento:

Revisão da literatura com a intenção de propiciar ao investigador uma criticidade em relação aos caminhos e pesquisas já feitas, visando a uma análise mais apurada do objeto de estudo, principalmente para uma adequada apropriação dos temas: o saber docente e sua pluralidade; a questão do saber da experiência e sua importância para o saber docente e a questão da objetivação do saber da experiência.

Incorporaram-se às leituras preliminares sobre a temática da pesquisa, uma busca no Portal da Capes tendo como filtro “O ensino da língua portuguesa com inserção da linguística funcional”. Foram lidos na Plataforma cinco artigos sobre o tema pesquisado.

#### 2º momento:

Pesquisa empírica realizada em escolas da rede municipal de ensino de Macaé, RJ, com professores que atuam na educação básica de escolas públicas do município e do estado. O levantamento de dados foi feito por meio de questionários, com perguntas fechadas, e de entrevistas estruturadas com professores.

### 3º momento

Reservado à análise e à interpretação dos dados, observando-se o referencial teórico adotado. Refletiu-se, detalhadamente, sobre os discursos dos sujeitos, associando-os aos referenciais teóricos, com vistas a organizar e a categorizar os dados qualitativos (MINAYO, 2007; GIL, 2008).

### **Do questionário e da entrevista e os entrelaçamentos**

Algumas perguntas que fizeram parte do questionário: 1- O que é mais importante para a aprendizagem da língua portuguesa?; 2- Quais práticas devem ser implementadas para a promoção da escrita?; 3- Quais práticas devem ser implementadas para a promoção da leitura e interpretação textual?; 4- Que autores embasam a sua prática cotidiana?; 5- No ensino da língua portuguesa, quais aspectos são mais focados na sua prática?

Ressalta-se que existiam opções para cada pergunta feita e ainda a instrução de enumerar, em ordem crescente, de 1 a 5, as alternativas apresentadas, com o intuito de organizar-se tabelas e gráficos comparativos sobre as ações/preferências e procedimentos metodológicos do docente. Exemplo:

Na sua opinião, o que é mais importante para a aprendizagem da Língua Portuguesa? Enumere de 1 a 5, iniciando pelo mais importante.  
( ) Prod. de texto. ( ) Leitura.  
( ) Escrita. ( ) Interpretação.  
( ) Comunicação. (Q. Professores).

Fizeram parte das entrevistas perguntas como: Ensinar a Língua Portuguesa representa...; O seu saber é advindo de que fontes principalmente?; Um aluno que sabe a Língua Portuguesa é aquele que...; Uma aula atrativa e significativa é aquela que apresenta os seguintes aspectos...

Quanto à atuação dos professores, um trabalho com projetos e com mais interdisciplinaridade foi observado, em maior escala, nas escolas que têm os dois segmentos do ensino fundamental, inclusive na prática de leitura mais extensiva nos espaços que têm bibliotecas em funcionamento.

Ressalta-se ainda que se utilizou letras do alfabeto para designar os nomes dos professores e cores para designar os nomes das escolas/ colégios. Eis alguns relatos significativos acerca das entrevistas feitas:

A professora E, do Colégio Estadual Verde, diz que: “Ensinar a língua portuguesa representa uma chance, um modo de atingir uma linguagem de prestígio. A linguagem culta do dia a dia. Ter o acesso, a competência para aplicar o nível prestigiado”.

Não muito distante disso, mas de forma mais sintética, a professora J diz que representa “*Ensinar a pensar*”. E ainda nessa linha mais comedida, a professora F defende que “*é tudo no país: a base do ensino, do desenvolvimento de um povo*”.

As respostas das professoras convergem com o pensamento de Marcuschi (2008), ele afirma que “As noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido, bem como o enfoque geral da abordagem, situam-se na perspectiva da visão sociointeracionista da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Sob a perspectiva da linguística funcional, de acordo com o pensamento de Hymes (1974), “há uma análise do uso anterior à análise do código, existe uma estrutura da fala (ato, evento) como formas de dizer” (MARCUSCHI, 2008, p. 43). Esse enfoque norteia determinados pensamentos e discursos aqui presentes. E isso se pode claramente ser observado nas falas das professoras entrevistadas. Para as tais, ensinar a língua portuguesa representa uma forma de ação com um propósito sociointeracionista (MARCUSCHI, 2008).

Em relação à pergunta: “O seu saber é advindo de que fonte principalmente?”, a professora A, do Colégio Municipal Vermeelho, afirma que “O saber vem de uma vida inteira, né!? É... leitura... a leitura é a grande chave... A leitura... Não só das palavras, mas a leitura de mundo como diz Paulo Freire”.

E a professora D, do Colégio Municipalizado Cinza, diz: “o meu saber vem de leituras, de estudos e de uma professora de língua portuguesa que me inspirou, que é a professora Maria Vitória Barcelos. Foi minha professora do nono ano, antiga oitava série, até a faculdade. Tudo foi estimulado a partir dela”.

Essa pergunta foi feita com a intenção de conferir as bases que norteiam as práticas cotidianas em sala de aula. Autores como

Maurice Tardif e Jorge Larrosa estão no cerne desse assunto. Os professores para legitimar o seu saber valorizam muito mais a sua prática e a experiência, vide os relatos nas entrevistas.

Jorge Larrosa (2014) valoriza esse saber experiencial. Ele diz que “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2016, p. 32).

E cada uma das falas expressas por um professor, em seu relato acima, denota bem a sua história e as marcas pessoais tornando-o único, assim como o seu saber, mesmo advindo de muitos outros (saberes).

### **Considerações finais**

O que se pôde verificar é que há uma disposição, por parte dos docentes, de levar em conta os preceitos pertinentes à linguística funcional. Ficou claro, depois da análise dos resultados dos questionários e da análise das entrevistas, que as transformações estão ocorrendo.

Se a análise dos dados aponta para um ensino da língua ainda, em muitos momentos, preso a uma gramática normativa, em que as regras e as formas permanecem como carro-chefe, também indicam o uso de práticas em que os discursos do cotidiano são trazidos para a sala de aula por meio de gêneros como a música, a poesia, a piada, a literatura de cordel, o e-mail, dentre outras ferramentas e instrumentos educativos, modernos ou tradicionais.

A pesquisa mostra que o professor é alguém que admite ter aprendido em todas as esferas e momentos de sua vida. No entanto, ele valoriza, em primeiro lugar, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, deixando, em segundo plano, outros, elencados por Tardif (2014, p. 63).

A prática pedagógica também foi um capítulo à parte. Alguns professores que responderam aos questionários (por escrito) e, nas entrevistas, conversaram acerca de suas rotinas nos espaços da sala de aula, ratificaram a importância desse saber experiencial, que “provoca (...) um efeito de retomada crítica – retroalimentação dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2014, p. 53).

Na pesquisa, apesar da citação, por parte dos professores, de autores e práticas concernentes a uma dinâmica mais interativa, ainda há uma abordagem muito centrada na gramática tradicional.

Os professores consultados nas entrevistas depuseram a favor de mudanças. Seus discursos às vezes denunciavam insegurança quanto aos caminhos a seguir, mas a questão da abertura à inserção e transformação no ensino da língua portuguesa com novas estratégias e flexibilidade foi notória.

Esse trabalho aponta para necessidades e certezas: É preciso, de fato, permitir que os falantes se apropriem e mergulhem nos recônditos, pertinentes à língua que falam/ professam e que a linguística e todo o seu repertório conceitual já fazem parte do ensino da língua portuguesa sendo apenas necessária sua ratificação e disseminação em mais espaços, revelando a sua devida importância.

Muito mais do que qualquer habilidade e competência significativas e valorizadas socialmente, a maneira, a especificidade com que o trabalho pedagógico é configurado é de fundamental importância para que haja uma efetivação do conhecimento; e a figura do professor nesta tarefa é de “alta complexidade”. Ele viabiliza formas de ingresso a mundos distintos, esclarece, conduz, mobiliza estratégias argumentativas e, no caso do de Língua Portuguesa, entrelaça as situações com base no texto/ contexto e na compreensão.

### **Referências Bibliográficas**

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?* – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LESSARD, Claude & TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*; tradução de João Batista Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (org). *Rumo a uma nova didática*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# Educação integral e sua relevância histórica no Brasil

*Vanessa Serafim da Silva*

*Bianca Silva Martins*

*Israel Gonçalves Cardoso*

*Moacir dos Santos Silva*

## **Introdução**

Este artigo trata sobre as concepções teóricas de Educação Integral e Tempo Integral, tendo por foco central suas práticas no Brasil, durante a segunda metade do século XX e o início do XXI. Dessa forma, buscou-se trazer para essa construção teórica dados das experiências anteriores ao Programa Mais Educação, articulando com referências documentais e práticas do referido programa e o mais recente Programa - o Novo Mais Educação.

O objetivo deste trabalho é apresentar o potencial da Educação Integral nas configurações do território escolar e ampliar a sua base teórica para compreender a sua relevância histórica. Primeiramente, esclareceremos a distinção entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral.

## **Educação Integral e Tempo Integral**

A Educação Integral é a forma de proporcionar uma formação que possa ir além dos aspectos ditos científicos, privilegiados pelo currículo escolar tradicionalmente. Tem a intenção de transformar e qualificar a realidade social do país e a escola, como um espaço dinâmico e com a oferta de um período maior de atendimento aos alunos, não como contraturno, mas sim com um turno único, em que a organização curricular com ações e orientações adequadas, envolvendo mais experiências e auxiliando as instituições a repensarem suas práti-

cas voltadas para concepções de aprendizagens. Para Coelho (2009, p. 90), a Educação Integral “se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano”.

Pensando em formação social da criança enquanto cidadã, Guará destaca:

[...] educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro (GUARÁ, 2009, p. 77).

Refletir sobre Educação Integral é perceber que existe todo o envolvimento com a estrutura política, a comunidade e a unidade escolar. A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado (BRASIL, 2009, p. 6).

As escolas ofertantes da Educação Integral, precisam estar em constante discussão, orientação e formação, buscando aprimorar novos caminhos e experiências para atender às necessidades dos alunos, com a finalidade de contribuir para a formação integral do ser humano.

Aumentar a ocupação da jornada escolar da criança implica o preenchimento do período dela na escola, com atividades pedagógicas ou não. Não há como pensar na Educação Integral, sem pensar em Tempo Integral.

O Conselho Nacional de Educação, realizado em 2010, em sua resolução explícita no artigo 36: “considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas” (BRASIL, 2010).

E ainda, no artigo 37 da Resolução do Conselho Nacional de Educação:

[...] a proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando a alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2010).

Para que essa proposta educacional de fato aconteça, é necessário um currículo integrado para que o estudante tenha acesso ao que é determinado por uma Educação Integral de qualidade. Espera-se, ainda, que haja o espaço, assim como toda a assistência diária, desde a alimentação às atividades devidamente planejadas, apoio pedagógico e orientação educacional adequados.

A Educação Integral e em Tempo Integral foram incorporadas ao Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta (Meta 6) para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014).

Ao falar-se em educação, devemos ter o cuidado de trazer ao leitor uma forma de situar-se no tempo e no espaço que constituem a educação brasileira na atualidade, e para isso, abordamos de forma sucinta as concepções teóricas de Educação Integral e Tempo Integral, e a seguir daremos enfoque nas práticas educacionais no Brasil durante a segunda metade do século XX e o início do XXI.

### **Questões históricas da Educação Integral no Brasil**

No Brasil, a concepção de Educação Integral pode ser identificada em práticas de educação nos anos de 1920 e 1930, correspondendo a uma educação escolar ampliada em suas práticas culturais e sociais. Nesse período, havia correntes autoritárias, elitistas e liberais em disputa. As duas primeiras adotavam a Educação Integral com o sentido de controle social e distribuição dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade; já a última, objetivava a reconstrução das

bases sociais para o desenvolvimento da democracia, buscando a formação de indivíduos para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2004).

Entre os liberais, destaca-se Anísio Teixeira<sup>14</sup>, educador que difundiu, no Brasil, os pressupostos da Escola Nova<sup>15</sup>, contribuindo para a Educação no país e para com a ideia de uma Educação Integral e uma educação democrática. Participou ativamente do movimento de renovação da escola, na primeira metade do século XX. Convencido de que a escola significava transformação social e incentivo à democracia, seu principal argumento era a contestação da qualidade da educação pública praticada no país.

Com o surgimento do movimento da Escola Nova, muitas discussões foram provocadas a respeito da criação de escolas que favorecessem os alunos com atividades em contraturno:

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, foi a instituição pioneira a configurar a proposta de Educação Integral, no município de Salvador, estado da Bahia. Foi um projeto destinado à inclusão social de crianças carentes (CAVALIERE, 2004). Na proposta de Anísio, o Tempo Integral era ofertado na alternância de turnos (escola-classe) e contraturno (escola-parque).

---

<sup>14</sup> Anísio Teixeira (1900 – 1971) foi um educador de grande notoriedade e grande difusor do escolanovismo no Brasil. Defendia uma escola pública de qualidade, criou a Escola Parque em Salvador, que se tornou um importante modelo de Educação Integral.

<sup>15</sup> Foi um movimento na Educação de renovação de ensino, que surgiu no fim do século XIX, principalmente na América, Brasil e Europa. O grande expoente deste movimento foi John Dewey, que influenciou outros educadores a crerem que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas.

Anísio seguia os fundamentos de educação de John Dewey<sup>16</sup>, que afirmava a necessidade da criação de oportunidades que o aluno vivenciasse, através da experiência, assegurando uma sociedade democrática. Ele também pensava em oportunizar a compensação das deficiências da educação familiar e também com o propósito de tirar as crianças da rua, por meio da implantação da Educação Integral com programas e extensão do horário escolar no estado da Bahia.

Pode-se dizer que foi Anísio Teixeira quem iniciou as primeiras tentativas efetivas de implantação da jornada escolar em tempo integral em escolas no sistema público brasileiro, visando uma concepção de educação como “possibilidade de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (COELHO, 2009, p. 91). Anísio Teixeira,

Um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (BRASIL, 2009, p. 15).

Em outro período, nos anos de 1980 e 1990, houve a implementação do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) por Darcy Ribeiro, no estado do Rio de Janeiro que, em seguida, transformou-se em outras experiências no Brasil. As justificativas iniciais para a sua construção foram o atendimento aos filhos da classe trabalhadora, oportunizando que não estivessem na rua enquanto os pais estavam no trabalho. Isso seria possível com uma Escola de Horário Integral para realizar aquilo que os filhos de classes médias já tinham em casa e nas famílias com mais recursos financeiros podiam ofertar, ou seja, o auxílio nas atividades escolares domiciliares, as atividades culturais, as atividades físicas, o acesso à leitura na biblioteca

---

<sup>16</sup> John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano. É considerado o propulsor da escola progressiva norte-americana, também chamada Escola Nova.

do CIEP e a alimentação. Arroyo (1988) já destacava em sua reflexão a ampliação do tempo na escola e suas necessidades:

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir...Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p. 65).

Dialogando com os idealizadores Ribeiro e Teixeira, Coelho (2009, p. 92) afirma que:

Enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos CIEPs, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola.

Ambas as propostas - de Anísio e de Darcy - foram muito importantes para o contexto de Educação Integral e Tempo Integral no Brasil; no entanto, vários autores discutem a descontinuidade dos programas, por conta de questões políticas, assim como também do apoio assistencialista que a escola acaba criando, devido à ineficiência de integração e diversificação dos projetos no currículo escolar e à baixa frequência dos alunos.

### **Aspectos Legais da Educação Integral e Tempo Integral**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 apresenta a ampliação do tempo nas escolas brasileiras quando em seu artigo 34, afirma: "a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na esco-

la”. E em seu capítulo quinto diz: “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 9394/96). No entanto, essa ampliação fica a critério das possibilidades dos sistemas de ensino. O Programa Mais Educação (PME), segundo o Ministério da Educação (2016):

foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2016).

Este decreto instituiu o PME e em seu primeiro artigo apresentava sua finalidade: “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. (BRASIL, 2010).

A proposta de Educação Integral foi palco de muitos debates nas últimas décadas, com educadores propondo reflexões sobre os caminhos pedagógicos a seguir e a finalidade de contribuir para um ambiente educacional e não de reclusão, como destaca Miguel Gonzales Arroyo (1988).

Arroyo (1988), primordialmente, compreende que o tempo integral está ligado às relações de capital e organização social. A proposta da ampliação da jornada escolar que vem sendo implantada no país, por meio de argumentos, observações e debates, vem sendo disseminada em algumas escolas e municípios do Brasil. É resultado de mudanças que estão ocorrendo e que “mexem, inclusive estruturalmente, com o modo como se concebe a função da escola nessa formação e com o papel do Estado na implantação de políticas sociais abrangentes como a educacional” (COELHO, 2009, p. 9004). O que se objetiva é uma política para minimizar a pobreza. Tal afirmativa se confirma quando instrumentos legais declaram que

“... nos contextos de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação se constitui em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade” (BRASIL, 2009, p. 45).

Nos termos objetivados na criação do Programa Mais Educação (PME), podemos discutir que a Educação Integral em Tempo Integral no Brasil obteve algum êxito, considerando os dados do Censo Escolar de 2010 a 2012, que apresentaram um progresso da ampliação da jornada escolar (MOLL, 2013).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007, com a intenção de articular ações e programas da educação básica e da educação superior, instigando a construção de um sistema nacional de educação (MOLL, 2013). Podemos apontar suas diretrizes com relação à ampliação do tempo na escola:

IV – Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V – Ampliar as possibilidades de permanência do educando, sob responsabilidade da escola, para além da jornada regular[...] (MOLL, 2013, p. 59).

O PME foi componente do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instrumentalizado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que, conforme as atividades selecionadas, pagamento dos honorários dos monitores, recursos didáticos e recursos para manutenção do programa, atende à assistência financeira às escolas, para cobertura de despesas de capital (bens permanentes) e de custeio (bens de consumo e serviços).

### **Programa Mais Educação e Novo Mais Educação: algumas considerações**

No Brasil, as propostas de Educação em Tempo Integral ofertadas pelo Ministério da Educação compreendem-se nos programas

Mais Educação (Ensino Fundamental) e no Ensino Médio Inovador. As crianças de zero a cinco anos também são sujeitos de um programa de educação infantil integral (BRASIL, 2016). A partir de 2016, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, sendo sua implantação efetivada, portanto, em 2017.

O antigo PME determinava que as atividades propostas e organizadas pela escola pudessem acontecer em lugares distintos dela, porém significativos à comunidade escolar, tais como igreja, praças, museus, dentre outros. Segundo Moll (2013, p. 61):

Tal perspectiva apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens no Brasil, desnaturalizando a compreensão de uma “educação em tempo integral” que deva ocorrer em uma “escola-instituição total”. Compreende-se que é necessário, ao mesmo tempo, qualificar e ampliar as condições da escola em termos de infraestrutura e constituir territórios educativos que se expandam a partir e para além dela (MOLL, 2013, p. 61).

As atividades do PME eram desenvolvidas por monitores que atuavam sob a forma de um serviço voluntário, o que se ampara legalmente na chamada Lei do Voluntariado – Lei 9.068/1998 – em seu artigo primeiro que estabelece:

Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa (BRASIL, 1998).

O trabalho exercido pelos monitores, por prestarem serviço de voluntariado, permitia que a atividade relacionada à Educação Integral nas escolas fosse aberta à comunidade escolar. Tais sujeitos, prioritariamente, deveriam estar ligados à educação - profissionais da educação, os educadores populares e estudantes universitários a agentes culturais (BRASIL, 2014).

Apropriando-se do referencial teórico selecionado para este estudo, pode-se afirmar que o conhecimento não se limita apenas à escola, Libâneo (2010) afirma:

Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas (LIBÂNEO, 2010, p. 14).

Entretanto, mesmo que esse conhecimento externo seja trazido por estes educadores sociais para a escola, é preciso que haja alguma formação, mas quando se trata de educadores sociais, essa formação é a mais diversa, afinal o Programa Mais Educação prevê qualquer formação, de qualquer nível:

Muitos educadores sociais não apresentam uma formação técnica, até mesmo em nível médio, e atuam em atividades educativas variadas, como animação sociocultural. Por outro lado, profissionais de diferentes áreas acadêmicas, como advocacia, psicologia, assistência social, geografia, filosofia, entre outras, exercem a função de educadores sociais (UDE, 2014, p. 67).

O tempo de permanência na escola é apenas um dos pilares que sustentam o desenvolvimento do educando. É preciso também que haja a inclusão de diversos atores no processo educativo e o desenvolvimento de atividades adequadas durante o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, porém estes atores não podem apresentar carência quanto ao domínio dos conhecimentos pedagógicos adequados.

Estar na escola em um amplo período não é apenas suficiente para determinar que o aluno aprenda mais, é necessário atentar-se ao planejamento das atividades para que não seja apenas uma passagem de tempo fora das ruas. É necessário estar mais tempo próximo dos recursos didáticos, questionar o que será aprendido, e disponibilizar métodos mais eficientes, para uma devida formação integral.

Ressaltamos, ainda as orientações que são trazidas no Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013):

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de

capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio (BRASIL, 2013, p. 23).

O PME foi implementado por Jaqueline Moll, Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, no organograma da antiga e extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC com a intenção da ampliação da jornada escolar e em seus princípios acerca da Educação Integral no 2º artigo do Decreto 7083/10 apresentava:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010).

Os objetivos do Programa Mais Educação foram os seguintes:

- (1) formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- (2) promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- (3) favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- (4) disseminar as experiências das escolas que desenvolvem

atividades de educação integral; e (5) convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

O Ministério da Educação (2016) esclarece seu entendimento sobre Educação Integral ao afirmar que:

Educação Integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (BRASIL, 2016).

É importante ressaltar que Tempo Integral significa qualificar e ampliar a jornada escolar para sete horas diárias, resultando em carga horária anual de um mil e quatrocentos (1400) horas (Educação Integral, 2016).

Segundo Coelho (2009, p. 93), é complexo separar os conceitos de Educação Integral de Tempo Integral, pois:

[...] falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009, p. 93).

Saviani (1991, p. 29) ressalta que “pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cul-

tura popular à cultura erudita”. Nesses termos entendemos a escola como mediadora, que por meio da intervenção do professor, o responsável pela transmissão e socialização desse saber, integra o currículo, o conhecimento teórico e, também, a rotina e a dinâmica de todo esse processo na unidade escolar.

O Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Em 2017, o PNME foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e 9º ano do ensino fundamental regular;

IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016).

O Programa Novo Mais Educação foi implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC. As escolas que fizessem a adesão ao PNME (2017)

deveriam priorizar os alunos que apresentassem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente.

A referida ampliação da jornada escolar deve ser executada da seguinte forma:

- Para a ampliação de 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana: duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática com 2 (duas) horas e meia de duração cada;
- Para a ampliação de 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana: duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada e outras três atividades de escolha da unidade escolar dentre aquelas disponibilizadas no Sistema Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo), a serem realizadas nas sete horas restantes.

As atividades complementares a que se refere a ampliação de 15 (quinze) horas estão dentro do campo de: (1) Artes e Cultura: Artesanato, Iniciação Musical/Banda/Canto Coral, Cineclube, Dança, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Leitura, Pintura, Teatro/Práticas Circenses; e do campo de: (2) Esporte e Lazer: Atletismo, Badminton, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Natação, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Capoeira, Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Tae-kwon-do e Ginástica Rítmica.

As turmas de acompanhamento pedagógico devem ser compostas por até 20 (vinte) estudantes e as turmas das demais atividades devem ser compostas por até 30 (trinta) estudantes.

É importante ressaltar, que a instituição do PNME se deu com o argumento de que as escolas que participaram das avaliações externas e que atendem ao Ensino Fundamental não estão atingindo as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Reconfigurar o antigo Programa do governo (o PME) parece indicar que a ampliação do tempo pode ser uma estratégia de melhoria

do índice, ou melhor, no que se propõe perdura a ideia de que ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola, este índice poderá ser transformado em termos qualitativos (MACIEL; PAIVA, 2017).

Tratando-se de melhoria de índices em um contexto de crise econômica e redução de custos, pode-se compreender o recorte do PNME no desenvolvimento das atividades pedagógicas de Matemática e Língua Portuguesa tal como explicitado anteriormente.

Na implementação do PNME, podemos aprofundar a discussão sobre alguns pontos. Expandir a permanência do aluno em cinco ou quinze horas semanais, pode ou não se configurar em tempo integral, assim como o acompanhamento pedagógico com atividades de Língua Portuguesa e Matemática, ainda que com outras atividades complementares, relativas às artes, ao esporte, à cultura, não indica a formação integral dos estudantes.

Ademais, o que nos parece é que o PNME visa alcançar metas estabelecidas pelas avaliações externas, no que podemos nos alinhar com a análise de Maciel e Paiva (2017) quando comparam esse programa ao programa anterior (PME):

[...] no atual “Mais Educação” [referência ao PNME] tais atividades complementares são secundarizadas, tendo em vista que caso a escola opte por desenvolver o programa ampliando o tempo diário escolar de modo a totalizar o mínimo de 5 horas semanais, deverá ofertar somente o acompanhamento pedagógico, o qual se constitui por atividades de Português e Matemática, não sendo necessário/obrigatório a oferta das atividades complementares. Em outras palavras, as atividades complementares somente serão ofertadas nos casos em que a escola opte pela ampliação da jornada escolar de quinze horas semanais, o que nos faz concluir que a finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação humana multidimensional.

É importante destacarmos que as atividades complementares são de cunho pedagógico e que deveriam ser privilegiadas, tanto quanto as atividades de Português e Matemática. Mas o que parece, é que há o interesse em privilegiar e ter como base as avaliações externas. Freitas (2014) nos alerta sobre os exames nacionais, que apresentam a redução do conhecimento às matrizes de referências das avaliações externas: “O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser

humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico”. (FREITAS, 2014, p. 1090).

Percebemos, então, a utilização dos resultados do IDEB com a finalidade de atribuir aos próprios alunos o declínio da aprendizagem e os profissionais da educação, os responsáveis pelo insucesso escolar (ALBUQUERQUE; LEITE, 2016).

Torna-se, necessário refletir sobre a concepção de Educação Integral, que pressupõe a formação do ser humano em todos os aspectos: intelectual, física, emocional, social e cultural, e a redução do que se foi proposto inicialmente com o PME, e que se propaga, atualmente, com o PNME, ou seja, não atingiu nem o que foi apresentado preliminarmente (ALBUQUERQUE; LEITE, 2016).

Tratamos então, a perspectiva da indução da proposta de Educação Integral e Tempo Integral no Brasil, os documentos que regem a implantação dos programas do Governo Federal e também apresentamos alguns teóricos que falam sobre o assunto.

## Referências

- ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 30-10, maio. 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Educação integral: texto referência para o debate nacional. (Série Mais Educação). Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Educação em escola de tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez 2010.
- \_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contra turno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009

\_\_\_\_\_. MEC. Programa Mais Educação: apresentação, base legal, publicações, secretarias e escolas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao?id=16689>> Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Programa Mais Educação: passo a passo. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Série Mais Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. MEC. Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>> Acesso em: 12 fev. 2017

\_\_\_\_\_. MEC. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília, DF: MEC. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em: 09 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14383-resolucao-cd-34-6-9-2013-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14383-resolucao-cd-34-6-9-2013-)

[pdf&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em: 02 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category\\_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=9](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9)>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 7 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008, disponibilizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Mec.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação – passo a passo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8202-11-passo-a-passo-mais-educacao-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8202-11-passo-a-passo-mais-educacao-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 de abr. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. A. M. V.; COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas: vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

\_\_\_\_\_, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a Educação Integral. Disponível em: <[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0103-863X2010000200012&pid=S0103-863X2010000200012&pdf\\_path=paideia/v20n46/11.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0103-863X2010000200012&pid=S0103-863X2010000200012&pdf_path=paideia/v20n46/11.pdf&lang=pt)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

\_\_\_\_\_, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

\_\_\_\_\_, Lígia Martha C. da Costa; HORA, Dayse Martins. Políticas Públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, L. M. C. C. (Org.) **Educação Integral: história, políticas, práticas**. Rio de Janeiro, Rovelte, 2013.

COMUNICAÇÃO LIVRE. Disponível em: <<http://noticia-comunicacaolivre.blogspot.com.br/2011/02/prefeitura-e-mitra-diocesana-de.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/locais-de-atuacao/11784/>>. Acesso em 8 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/rosilene-ribeiro-a-cidade-educadora-realiza-acoes-em-suas-instancias-e-espacos-que-promovam-a-educacao-a-formacao-e-a-emancipacao-do-seu-povo/>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/curriculo/>> . Acesso em 8jan 2018.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000137&pid=S0104-4036201400020000500010&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000137&pid=S0104-4036201400020000500010&lng=pt)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GODOY, Arilda Shimidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>>. Acesso em 10 nov. de 2017

GOMES, Nilma Lino. Indagações sob currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Lígia Martha. **Diversificação curricular e educação integral**. Disponível em: <[http://maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto -  
\\_Ligia Martha Coimbra.pdf](http://maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ligia_Martha_Coimbra.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Lígia Martha C. da Costa; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 40 155-173, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais em educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1. p. 11-58.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida; PAIVA, Flávia Russo Silva. **O “novo” Mais Educação e a concepção de formação humana**. Rio de Janeiro, 03 dez. 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.wordpress.com/2016/11/21/o-novo-mais-educacao-e-a-concepcao-de-formacao-humana/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MOLL, J. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: Lígia Martha C. da Costa Coelho. (Org.). **Educação integral: história, política e práticas**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Rovelte, 2013, p. 69-83.

\_\_\_\_\_, Jaqueline. **A Política de Educação Integral no Brasil: Programa Mais Educação**. 17 slides. Apresentação em *Power Point*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Cenpec/apresentao-jaqueline-moll-mais-educao>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. Cortez Editora/ Autores Associados. São Paulo: 1988.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. Fundação Darcy Ribeiro. Disponível em:

<<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Ribeiro,%20Darcy/Darcy%20Ribeiro%20-%20Testemunho.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2017.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Rio de Janeiro. 250p.

SALIM, Adriana Pereira da Cunha de Mendonça. Uma Política Pública de Educação em Tempo Integral em Construção – Agregando Valores. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2015. **Anais ...** Curitiba. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21646\\_10355.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21646_10355.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2016.

\_\_\_\_\_, Adriana Pereira da Cunha de Mendonça. Um Ciclo de Formação e Sensibilização - Acerca de Educação Integral Em Tempo Integral. In: Seminário da ANPAE-RJ, V, 2016, Niterói. **Anais...** Niterói: Série Cadernos Anpae, n. 37, p. 881-893.

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B20ZOvzaKveXZEhqOks5OGUzU2s/view>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da e SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/138481/133918>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cccr.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

\_\_\_\_\_, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p. 78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cccr.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

THIESEN, Juares da Silva. Tempo Integral – Uma Outra Lógica para o Currículo da Escola Pública. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

UDE, W. (2014, janeiro/fevereiro). Educador social. Presença pedagógica, 20(115), 66-72.

# Diálogos possíveis entre a cognição, TICs e a inteligência artificial: um saber necessário na educação contemporânea

*Diogo Fagundes Pereira*

*Cristiane Moreira da Silva*

*Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa*

## Introdução

A contemporaneidade tem sido marcada pelo advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a chamada Revolução Digital, que constitui na transposição de tecnologias eletrônicas mecânicas e analógicas para tecnologias eletrônicas digitais. No centro desta transformação está a popularização da Internet atualmente acessível por parte considerável da população brasileira por meio de computadores e, principalmente, *smartphones*. Os efeitos das TICs atravessaram os espaços sociais interferindo, drasticamente, nas relações de trabalho, gerando especialidades e necessidades de profissionais qualificados para as demandas tecnológicas de mercado, diminuindo, ou mesmo extinguindo, postos de trabalho. Relações comerciais, negociações financeiras, publicidade e marketing foram remodelados. O acesso à informação, a globalização e as relações interpessoais mediadas por tecnologias de comunicação promoveram novas formas de interações humanas que tomaram conta do cotiadio.

Conhecer como se pensa, se interpreta e como se percebe o mundo, tem relação com os nossos processos cognitivos e essas questões são objetos de estudo ao longo dos tempos nas ciências humanas, sociais e biológicas. Os computadores e as TICs trouxeram para essa discussão outras disciplinas. O funcionamento humano é compreendido e extrapolado para as máquinas. O modelo do processamento do computador, guarda relação com os padrões de processamento huma-

no, nesse sentido, *hardware* e *software*, podem ser associados com o repertório biológico humano e os estímulos ambientais respectivamente, que são bases necessárias para o processo de aprendizagem, e esses últimos, integram o processo de desenvolvimento cognitivo.

A Inteligência Artificial (AI) possivelmente é a ilustração mais clara deste processo: área da ciência da computação que cria dispositivos de simulação da capacidade humana de analisar dados, raciocinar, tomar decisões e solucionar problemas. Tecnologia que inicialmente parecia somente tema de ficção científica mas que na atualidade está tão disseminada que, mesmo quem não a reconhece como tal, possivelmente já interagiu com algum dispositivo de AI ao conversar por chat em uma loja virtual, por exemplo.

Vemos surgir um outro mundo e a educação, a passos mais lentos que as transformações tecnológicas, é impelida à criação constante de outras relações entre quem ensina e quem aprende, por quais canais transmitir ou produzir conhecimento e, principalmente, como preparar os sujeitos para esta era tecnológica e lidar com as problemáticas advindas de tantas transformações.

Para Hayles (2005) a subjetividade é o motor que tem desenvolvido as tecnologias em geral, sobretudo as computacionais, ao passo que estas também interferem nas subjetividades, produzindo uma engrenagem que se retroalimenta e faz existir um condicionamento mútuo, tornando complexa e necessária a análise das relações entre humanos e máquinas e, em certa medida, uma dissolução de fronteiras. De acordo com Castells (1999), as tecnociências tornaram-se amplificadoras e extensões de nossos corpos e mentes, colocando em xeque os limites da criação e ação “puramente” humanas e propiciando diversas formas de simbiose entre humanos e máquinas, mesclando a ficção científica, a ideia de futuro e as transformações concretas da vida contemporânea.

Ponto importante é atentar para o frequente despreparo para usos das referidas tecnologias. Mesmo usuários assíduos de diferentes dispositivos por vezes não tem clareza sobre segurança de dados, algoritmos e riscos com a circulação de perfis e informações pessoais em diferentes sites e aplicativos ou usam despreocupadamente qualquer informação como fonte de verdade sem verificar a origem ou fundamentação. As pretensas maravilhas do desenvolvimento tecnológico

estão ameaçadas por nossa negligência em ampliar a discussão para suas potencialidades (definitivamente pouco exploradas pela maioria que se limita à compras on-line, aplicativos de bancos, sites de busca ou redes sociais) e necessidade de uso consciente e ético.

Críticas, que reconhecemos como pertinentes, vem sendo tecidas o que tange ao estabelecendo no território da política educacional brasileira, de um atrelamento da legislação à entidades internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no sentido de estarem se moldando à um tecnicismo, direcionada à atender as demandas do mercado, distanciando-se do papel social da educação, que além do desenvolvimento humano, compromete-se com o exercício da cidadania, promoção de autonomia cognitiva e com valores de uma sociedade democrática.

Da forma que tem sido praticada ultimamente, segundo Terão (2017), a educação destinou-se à um preparo para avaliações que garantem o ingresso de estudantes às universidades e no mercado de trabalho e, as TICs já inseridas no sistema educacional, aceleram essas mudanças que vem acontecendo, cabendo aos educadores e atores educacionais problematizar e potencializar esses dispositivos no processo de ensino e aprendizagem. Pouco ainda são explorados programas que categorizam em grupos e identificam individualmente perfis emocionais e cognitivos de estudantes a fim de estabelecer projetos pedagógicos específicos para o público alvo. Assistentes virtuais e games inteligentes podem ser aliados para o desenvolvimento cognitivo. As possibilidades de uso das TICs superam as motivacionais ou lúdicas. Elas têm potencial para formação de sujeitos que entendam as implicações das TICs na construção da sociedade atual, que façam um uso crítico e interessante desses recursos não somente para qualificação profissional.

Neste capítulo buscamos articular o campo de estudos da psicologia, mais especificamente os processos cognitivos, pensando os possíveis efeitos dos usos de TICs na cognição, a fim de promover uma discussão que articule a educação e os processos de subjetivação contemporâneos, compreendendo estes como indissociáveis das tecnologias mesmo para as pessoas que ainda estão em situação de exclusão digital e que tem seu lugar social marcado por essa exclusão.

## Educação, Cognição e as TICs

Entendemos por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) uma área que se utiliza de ferramentas tecnológicas com o objetivo de facilitar a comunicação e que, conseqüentemente, interfere e medeia os processos informacionais e comunicativos entres os seres. Já as ciências cognitivas, entende-se que é uma área interdisciplinar que relaciona-se com a psicologia cognitiva, ciência da computação, sistema de informação, inteligência artificial (AI), neurociências, entre outras. Essas inter-relações entre TICs e Cognição, vem despertando interesse na literatura sobre o modo como as pessoas pensam, interpretam e percebem o mundo atualmente (LIMA, 2003).

Aspecto relevante na discussão são as potencialidades de interações produzidas pelo desenvolvimento de AI. Sabe-se que esta tecnologia constrói, através da computação, sistemas com capacidades especiais na medida em que são capazes de realizar tarefas elaboradas para as quais a inteligência humana seria, em princípio, essencial (WILD, 2011). Essa é uma tecnologia que vem sendo utilizada para o desenvolvimento de sistemas computacionais de aprendizagem, que auxiliam diversas áreas, como por exemplo, a medicina, com desenvolvimento de tecnologias para o diagnóstico médico e intervenções cirúrgicas, entre outros que chegam a superar as habilidades humanas.

Embora não seja uma área nova, as pesquisas iniciaram na década de 40 voltadas para o serviço militar, foi nomeada Inteligência Artificial na década de 60 e seu desenvolvimento foi impulsionado pelas TICs e disseminado junto ao acesso à internet na década de 90. Segundo a IBM, empresa desenvolvedora da plataforma de serviços cognitivos Watson, o próximo passo da AI será a Inteligência Cognitiva entendendo que o aprimoramento da AI cada vez mais aproxima seu funcionamento da cognição humana e a capacidade de receber e identificar dados, buscar no armazenamento cognitivo informações para lidar com estes e, por aprendizagem baseada em tentativa e erro, solucionar problemas.

Entre as conquistas que parecem concretizações de ficção científica também há entraves e questões éticas fundamentais. Existem limitações, até o momento, no que se refere à tomada de decisão nesses ambientes, que ainda podem ser guiadas por informações parciais

ou aproximadas (VICARI, 2003). A proliferação de *bots* que se apresentam como pessoas em espaços digitais e interagem com outros orientando e disseminando informações sem que estes reconheçam que não há uma pessoa por detrás daquele perfil é uma problemática nova e que exige construção de parâmetros para uso e esclarecimento de usuários não especialistas.

A AI constitui um campo de desenvolvimento tecnológico que tem se destacado por produzir certo encantamento, como algo mágico ou sobre-humano para o público em geral e, para os especialistas e desenvolvedores de tecnologias pelo imenso leque de possibilidades de produção, controle social e economia que abrem. Observamos entusiastas apostando no crescimento socioeconômico e, em contraposição, opositores assustados com parâmetros bioéticos ou ponderando riscos do crescimento sem controle e possíveis consequências. Fato que a AI é uma realidade instituída que interfere nas relações humanas em diferentes vertentes, seja na organização do transporte e produção de veículos autodirigidos, em cirurgias complexas operadas por robôs, na automação de serviços financeiros e bancários, nos sistemas de comunicação automatizados que exigem repensar as fronteiras, entre humano e não-humano. Latour (1994) sinaliza a erradicação moderna dessa dicotomia afirmando que os objetos não são meras coisas, colocadas no mundo e atribuídas de sentido pela sociedade ao seu redor, mas ativos, produtores de sentidos próprios em processos de interações simétricas, o que permite pensar humano e não-humano como misturas inseparáveis.

Diferentes campos do saber produzem diálogos, por vezes tensos, na tentativa de pensar essa espécie de híbrido, algo não humano que se apropria do que seria, até bem pouco tempo, uma particularidade humana. Ciências humanas e sociais, em especial a educação, a psicologia, a filosofia e a ética mobilizam-se na discussão com a biologia e as tecnologias em torno da AI.

Lobo (2018), sinaliza a importância da AI para a melhor relação médico – paciente, pois a inteligência artificial, auxilia no fechamento de diagnósticos, informações fornecidas pelos pacientes e usuários dos sistemas de saúde o que tanto acelera o tempo de atendimento, como melhora a qualidade do atendimento. Nesse aspecto, o “sistema inteligente” auxilia na definição das prioridades para o atendi-

mento médico, utilização de robôs em cirurgias, adoção de protocolos eficazes que norteiam seus trabalhos, estudos de determinantes sociais da saúde e nesse caso, atua na melhoria do serviço médico e também em seus processos de aprendizagem.

Estudos brasileiros sobre as relações entre AI e aprendizagem sinalizam como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), auxiliam um modelo mediador do processo educacional, descontinuando a ideia do professor como “ensinante” e do aluno como “aprendente-repositório”, e contribuindo para a descentralização pedagógica da figura do professor, pois esses sistemas proporcionam a interação do estudante com o processo da aprendizagem (MOREIRA, 2017).

Outra aplicação importante da AI para a educação é nas plataformas de educação a distância (EaD), oferecendo suporte no desenho das interações, nos ambientes virtuais das sala de aula, do material didático que contribui para o dinamismo esperado para essa modalidade de ensino, também sinalizando a descentralização do professor, e apontando a ideia do professor como mediador (SEMEMSATO, 2015).

Ainda sobre a EAD, autores demonstram a mudança no conteúdo dos ambientes educativos, tanto na contextualização de situações práticas, com foco no desenvolvimento de competências, como também na dimensão ética, no cuidado com o registro das informações de onde foram colhidas, referências, verificação de plágios, e esses cuidados por si só já interferem na subjetividade do aluno. O acompanhamento do estudante por AI favorece o *feedback* personalizado, que em outras modalidades é mais difícil (D’EMERY, 2010; GIRAFFA, 1998).

Em relação ao conteúdo da EaD, Aguiar (2007) comenta a construção do conhecimento e não a instrução. A ideia é que os estudantes podem aprender mais com a construção do conhecimento do que apenas recebendo a instrução em sala de aula tradicional, essas discussões já apontam as repercussões da AI nos processos cognitivos. Estudos apresentam um horizonte de uma pedagogia colaborativa que permite o melhor desenvolvimento da inteligência humana, logo do processo de aprendizagem (HARASSIM, 2015).

A relação dos sujeitos com a técnica é uma relação que os constitui em termos cognitivos. Não é uma interferência de um sobre

o outro, é construção imbricada de um com o outro. A técnica não é somente o terreno dos objetos artificiais, mas potência de artificialização da cognição e de virtualização da inteligência. Não artificializa uma natureza dada, mas reverbera sobre a natureza da cognição, natureza em si mesma artificiosa e inventiva, que a vida virtual prepara. Abre-se assim a possibilidade de pensar a cognição como híbrido de natureza e artifício (KASTRUP, 1999).

### **Um recorte das repercussões entre a tecnologia e a educação**

As repercussões entre AI e aprendizagem situam-se em três dimensões inter-relacionadas: o estudante, o professor e o processo. Em relação ao aluno, a ideia da interação com o objeto do conhecimento e os ambientes virtuais, facilitam a construção do conhecimento e proporcionam feedback individualizado, o que possivelmente potencializa o processo do aprender.

Na dimensão do professor, percebe-se inicialmente uma resistência em relação à novas modalidades de ensino, tanto numa modalidade à distância, ou híbrida (parcialmente a distância), essa resistência ainda repousa no fato de que a AI ou mesmo as modalidades de EaD podem ser percebidas como substitutas do papel do professor ou mesmo das interações entre estudantes. O que se espera não é uma supressão do professor, mas a construção de uma outra função, a de mediador da aprendizagem. Importante pontuar que educação não está restrita ao desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento socioemocional é parte fundamental do processo e este se dá no encontro, nas interações sociais.

No terceiro aspecto, a dimensão do processo, identificamos a necessidade da democratização do ensino, como que essas modalidades sinalizam caminhos para a escola e para os docentes, no sentido de entender o contexto do aluno, acompanhar as mudanças tecnológicas que interferem no significado da aprendizagem e sobretudo na diferença entre educar os seres humanos para pensar e educa-los para a resposta certa ou formar sujeitos críticos ou profissionais para o mercado de trabalho.

## Reflexões da aprendizagem em tempos da tecnologia

As relações entre aprendizagem e AI, suscitam discussões acerca do que é o aprender no mundo da tecnologia, de que a educação não é uma automação do professor, do aluno e do processo, pois eles não funcionam de forma isolada e, para além dessas questões, quais as consequência nos processos cognitivos advindo da AI, principalmente por saber que podem conter discriminação algorítmica, de alguma forma, podendo reproduzir os preconceitos sutis que existem na sociedade. Os algoritmos de preferência são os mecanismos que selecionam os conteúdos a serem apresentados aos usuários, um olhar distraído tem a impressão de que todos tem acesso a todas as informações, o que não é um fato. O que recebemos é resultados de nossos passos na internet.

O conhecimento codificado e enunciado no computador não funciona de forma isolada e alheia ao mundo conceitual, mas introduzido em um universo de práticas e pessoas que interpretam, utilizam e atuam, o que o faz significativo. O conhecimento advindo da AI é interpretado e não é auto evidente (FORSYTHE, 1993), ou seja, ele é construído e reflete também uma questão política. E sobre esses aspectos, alguns estudos vêm sinalizando a discriminação algorítmica, onde sistemas matemáticos ou de AI são afetados por informações enviesadas que alimentam seu funcionamento, gerando preconceitos. Ainda é tímida a discussão do Brasil, mas pesquisas já apontam discretamente situações em que *Feed* de Notícias em redes sociais, assim como busca na internet vem trazendo informações que refletem preconceito e como isso altera a produção de subjetividade gerando possíveis dissonâncias cognitivas, interferindo diretamente nos processos de aprendizagem. Dessa forma, é necessário pensar os caminhos da educação, nas interferências da AI e como construir um processo que facilite a autonomia cognitiva dos estudantes dentro das TICs.

As TICs assumem, cada vez mais, um papel ativo na configuração das estruturas cognitivas. Com a rapidez dos dispositivos (smartphones, computadores, etc.) o acesso às informações tornaram-se quase “onipresentes” o que pode ser um facilitador das experiências de aprendizagem. As TICs desbancaram a ideia da constituição de um conhecimento unilateral de seres humanos isolados (educação tradici-

onal), assumindo uma vasta cooperação cognitiva distribuída (LÉVY, 1998), e isso dá um novo sentido não só ao processo de aprender, mas nas próprias relações humanas. A noção de tempo aqui citada, não significa dizer que as capacidades e estruturas dos indivíduos são estimuladas de maneira mais rápidas (não se trata aqui de rapidez de aprendizagem) e sim, que as tecnologias não ampliam mas transformam a natureza cognitiva, a forma de pensar e enxergar mundo (Norman, 1993).

É quando do ponto de vista educacional, o sistema e os atores nele envolvidos, precisam reconhecer que extensões de fórmulas, ou mesmo conteúdos buscados na velocidade de um *click*, não podem ser mais exigidos em seus processos avaliativos, e sim, o entendimento que esse indivíduo precisa pensar a partir do que já está “dado” nas TICs e seus smartphones. Então a tecnologia mudou a forma de se apropriar o mundo, de perceber o que está em sua volta.

Esse olhar já nos propõe um primeiro desafio: entender que os “nativos digitais” não conseguem conceber o mundo de outra maneira, se não for pensar conjuntamente com as TICs e os “estrangeiros” desse mundo (professores de outra geração), precisam de alguma maneira buscar caminhos para desenvolver essa “fluência de idioma”. Esse desafio é denunciado toda vez que o sistema educacional ainda insiste em organizar-se em torno do livro didático e do saber do professor. A questão aqui posta é que estamos vivenciando uma transformação de circulação de saber e de desenvolvimento cognitivo.

A mediação dessas tecnologias alteram certos processos cognitivos fundamentais, resultando em novos entrelaçamentos sociais o que de alguma forma modifica o tipo de competência cognitiva exigida pelo sujeito. A neurocientista britânica Greenfield (2012), prevê um futuro obscuro para as gerações que passam a vida “on-line” e que fazem das TICs quase que caminhos únicos de comunicação e informação. Segundo essa autora, esses “nativos digitais” podem não aprender como olhar alguém nos olhos, não desenvolvendo a capacidade de interpretar tons de voz ou linguagem corporal. O próprio acesso ao ato de escrever também é comprometido (PRETTO, 2011).

Embora todo o enriquecimento pedagógico e didático advindo das TICs quando bem utilizadas em sala de aula, estudos ainda sinalizam alguns prejuízos cognitivos no uso excessivo. O excesso de

uso de internet, traz prejuízos a concentração e memorização, assim como, o uso do suporte tecnológico gera uma cultura em que o sujeito se organiza em uma memória portátil, de modo que não precisa fazer esforço cognitivo para armazenar memórias de médio e longo prazo e que, assim, por conta do processo de plasticidade cerebral, o cérebro se modificaria, limitando-se ao não aprofundamento de muitos usos críticos de execução de sua capacidade cognitiva (CARR, 2011). Memória e atenção parecem ser os processos mais afetados pelas TICs. A atenção de quem usa diferentes dispositivos simultaneamente está treinada para uma espécie de distração atenta com as consequências de não apreender dados importantes dos conteúdos que tem acesso mas uma certa fluidez entres estes conteúdos.

Outro aspecto tem relação com o processo da criatividade humana, que poderia estar comprometida na medida que os processos mentais passam a julgar que não é mais tão necessário desperdiçar energia com leituras mais aprofundadas, e este pensamento ainda pode comprometer processos interpretativos, alterando processos de leitura, criando certezas que ao localizar um número “x” de visões sobre aquele assunto, teríamos melhores condições interpretativas – desconsiderando a necessidade do exercício do pensar como atividade cognitiva necessária, tanto para o desenvolvimento como manutenção dos processos cognitivos (CARR, 2011).

Pensar sobre as inquietações de uma sociedade exposta à cibercultura e outras intercorrências que acontecem na vida do sujeito, pode-se citar a repercussão e transformações nos relacionamentos, na constituição da identidade, a interferência nos processos atencionais, a liberação de substâncias estimulantes ainda podem trazer comportamentos de dependência em relação às TICs.

### **Considerações finais**

À guisa de considerações finais, entendemos que é empobrecedor pensar em um processo de educação em que a figura do professor centraliza uma grande importância pedagógica, como o sujeito que ensina, enquanto as TICs e AI estão incitando o “aprendente” enquanto sujeito ativo do processo de aprendizagem, e que a relação professor, aluno e processos educativos, está reconfigurada. Precisamos

compreender que tipo de mediação é esta que está se emparelhando para que a nossa educação possa ser capaz de produzir liberdade e autonomia cognitiva.

A AI pode ser um recurso para compreender os processos cognitivos e emocionais do estudante auxiliando na identificação de fragilidades, potencialidades, competências e deficiências na aprendizagem. Jogos podem estimular memória, raciocínio e concentração, por exemplo. A colocação de desafios cognitivos de acordo com o desempenho do estudante nestes jogos despertam o interesse e desenvolvem habilidades. No acompanhamento de exercícios e avaliações é possível mapear as competências da turma, os recursos mais eficientes para aprendizagem e o que não está funcionando oferecendo recursos precisos para educadores pensarem suas práticas.

Entre tantas possibilidades empolgantes não seria ético esquecer da realidade social brasileira marcada por desigualdades profundas. Se há um perigo, sobre o qual não podemos deixar de nos debruçarmos, é o uso de TICs na educação em lugar de propiciar acesso à infindáveis acervos digitais, visitas guiadas on-line e tantas outras fontes de informações possíveis de maneira equivalente para estudantes, promovendo autonomia dos sujeitos e aquisição de conhecimento equânime, venha a provocar um abismo ainda maior entre realidades socioeconômicas diferentes, na medida em que o investimento em insumos na iniciativa pública e privada é incomparável.

Apostamos na intersecção profícua entre cognição, tecnologias e educação mas, além de formar educadores para atuação neste campo, precisamos com urgência reivindicar o acesso democrático à essas tecnologias para que a “grande novidade” não se transforme em mais um instrumento de exclusão.

## Referências

AGUIAR, Juliana; HERMOSILLA, Lígia. Aplicações da Inteligência Artificial na Educação. REVISTA CIENTÍFICA ELETÔNICA DE PSICOLOGIA. Ano IV–Número, 2007.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARR, N. A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

FORSYTHE, Diana E. Engineering knowledge: The construction of knowledge in artificial intelligence. *Social studies of science*, v. 23, n. 3, p. 445-477, 1993.

GIRAFFA, L. M. M. Uma arquitetura de tutor utilizando estados mentais. (1998). Tese (Doutorado no CPGCC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rs.

GREENFIELD, Susan. Susan Greenfield: o cérebro e as mídias. Disponível em: <http://www.frenteirasdopensamento.com.br/portal/noticias/2012/09/12/susan-greenfield-nofronteiras> Acessado em 21/04/2019.

HAYLES, Katherine N. *My Mother Was a Computer: Digital subjects and literary text*. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

HARASIM, Linda. Educação online e as implicações da inteligência artificial. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 24, n. 44, 2015.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola, 1998

LIMA, Gercina Ângela Borém. Interfaces entre a ciência da informação e a ciência cognitiva. *Ciência da Informação*, v. 32, n. 1, 2003.

LOBO, Luiz Carlos. Inteligência artificial, o Futuro da Medicina e a Educação Médica. *Rev. bras. educ. méd.*, v. 42, n. 3, p. 3-8, 2018.

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

MOREIRA, Maria Isabel Giusti. Um modelo de sistema AVA-SMA orientado à legislação. 2017.

NORMAN, D. Things that make us smart. Cambridge: Perseus Books, 1993.

PRETTO, N. de L. O desafio de educar na era digital: educações. Revista Portuguesa de Educação, Portugal, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.

SEMENSATO, Márcia Rejane; DE AGUIAR FRANCELINO, Luciane; MALTA, Luciano Santos. O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. REVISTA CESUCA VIRTUAL: CONHECIMENTO SEM FRONTEIRAS-ISSN, v. 2318, n. 4221, p. 29-40.

TERRÃO, Felipe Lopes. Conhecimentos e percepções de estudantes do Curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo: uma análise a partir da divisão do currículo em licenciatura e bacharelado. Revista Educação e Emancipação, p. 230-260, 2017.

VICARI, Rosa Maria et al. Representação do conhecimento incerto aplicado a sistemas educacionais na Web. *Educar em Revista*, v. 19, n. 21, p. 199-215, 2003.

WILD, Rafael et al. "Coisas que as pessoas sabem": computação e territórios do senso comum. *Scientiae Studia*, v. 9, n. 1, p. 149-166, 2011.



# O professor como mediador nas aulas de português para militares estrangeiros e a prática de jogos pedagógicos

*Monique P. de Oliveira*

## Introdução

A Língua Portuguesa falada e escrita tem sido objeto de estudo de muitos linguistas<sup>17</sup>, especialmente por apresentar muitas variações e adaptações quando falada. O ensinar a ler, a escrever, a compreender e a interpretar a Língua Portuguesa para um aluno estrangeiro ou nativo evidencia a importância do estudo da variedade linguística, não deixando de caracterizá-la como parte importante da Gramática Normativa<sup>18</sup>.

Este estudo busca compreender e refletir a importância dos jogos pedagógicos em sala de aula para o desenvolvimento do militar estrangeiro em diversas atividades. A escolha do título justifica-se pelo fato que os jogos são relevantes como recurso pedagógico e contribuem no desenvolvimento de ensino e aprendizagem do aluno, auxiliando de forma significativa.

Quando pensamos na importância de ensinar português para o militar estrangeiro, queremos que eles desenvolvam uma comunica-

---

<sup>17</sup> O linguista é responsável por analisar e investigar toda a evolução e desdobramentos dos diferentes idiomas, bem como a estrutura das palavras, expressões idiomáticas e aspectos fonéticos de cada língua. O “pai” da linguística moderna foi o suíço Ferdinand de Saussure, que contribuiu imensamente para esta ciência graças ao seu estudo sobre a língua e a fala.

<sup>18</sup> A gramática normativa é o que conhecemos como “norma culta”. As regras da gramática normativa ditam a forma como o português deve ser falado. São elas que estabelecem as normas de concordância e regência verbal e nominal, estabelecem as flexões de gênero, número e pessoa, as colocações das palavras nas frases e até a pronúncia e acentuação.

ção para diversos contextos e aprendam a tomar iniciativas, decisões, fazer escolhas, lidar com as perguntas do dia a dia (contexto civil e militar). Acredita-se que é assim o ensino na pós-modernidade: “o indivíduo deve estar preparado para mudar de atitude diante das construções de significados, das pessoas e do mundo.” De acordo com Morosov e Matinez (2012, p. 150) saber entender os momentos em que é capaz de mudar a relações estabelecidas através de suas atividades porque é sujeito, mas também entender os momentos em que é preciso aceitar sua posição de objeto. A educação da complexidade e da agência quer ensinar professores e educandos a aprenderem a buscar autonomia, a se assumirem no mundo, assim como acreditava Freire (2000).

O professor como mediador linguístico pode fazer uso de jogos educativos como recurso didático em suas aulas, pois no planejamento das atividades, deve considerar os objetivos a serem atingidos. O professor do MNA deve atuar como mediador no processo de ensino e aprendizagem, sempre com um olhar atento aos jogos, dinâmicas e “brincadeiras”, de forma que atendam às necessidades individuais e coletivas de cada militar estrangeiro, de acordo com a nacionalidade dos militares, respeitando a particularidade de cada um.

Desta forma, o professor não deve pensar somente no espaço para realização do jogo por entretenimento; é necessário conhecer e estudar o jogo para saber como interagir e intervir para alcançar o objetivo esperado. Com isso, no final da atividade, o mediador deve preparar um momento para ouvir os alunos na expressão de suas ideias, opiniões e experiências culturais e linguísticas adquiridas, seja individual ou coletivamente, pois os jogos proporcionam o desenvolvimento dos aspectos afetivo, motor, cognitivo e social do aluno e trabalham as cinco habilidades (compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão escrita e expressão oral).

Logo, compreende-se que o ensino da língua portuguesa brasileira para os militares estrangeiros, possui relação recíproca voltada para uma consciência de cultura civil, pedagógica e militar, presentes nos cinco continentes. Há uma dimensão sem fronteiras, onde Exército, Marinha e Força Aérea, juntos, possuem diferentes visões, em que a Língua como apropriação cultural e linguística está sempre presente.

Ao preparar uma atividade envolvendo jogo pedagógico, o professor-mediador, deve buscar metodologias que possam promover a interação e a comunicação com o aluno. Dessa forma, o professor não deve pensar somente no espaço para realização do jogo por entretenimento; é necessário conhecer e estudar o jogo para saber como interagir e intervir para alcançar o objetivo esperado. Com isso, no final da atividade, o mediador deve preparar um momento para ouvir os alunos na expressão de suas ideias, opiniões e experiências culturais e linguísticas adquiridas, seja individual ou coletivamente.

### **Professor de PLE, um mediador cultural**

No curso e estágio, o professor de Português como Língua Estrangeira (PLE)<sup>19</sup> para os Militares das Nações Amigas assume o papel de mediador no processo ensino-aprendizagem e cultural. O trabalho pedagógico desenvolvido com alunos/militares estrangeiros exige do professor-mediador ir além da sala de aula, pois, é necessário conhecer e compreender a cultura e a individualidade de cada MNA. Assim, em sala de aula trabalha-se o aspecto pluricultural, visto que se trata de militares de diversos países.

A realidade da sala de aula não ocorre de maneira tão “perfeita” quanto na teoria, fazendo com que uma mistura de métodos e abordagens se torne necessária, dependendo da realidade do professor. É por isso que acreditamos que o professor deve ter autonomia para escolher o caminho que prefere seguir (MOROSOV; MARTINEZ, 2012, p. 19).

Compreende-se que trabalhar com o idioma Português para estrangeiro é diferente de trabalhar com nativos que têm o português como língua materna. Nessa perspectiva, faz-se necessária a ampliação de conhecimento sobre o tema em relação ao PLE em um curso que reúne militares estrangeiros de diversas nações, cuja língua traz as marcas de sua cultura.

---

<sup>19</sup> Os cursos de PLE são, portanto, aulas de português dadas a estudantes que não falam a língua no Brasil ou no exterior. É, portanto, uma disciplina própria e para a qual existem certos métodos.

Então, parte-se do pressuposto que a aprendizagem de uma nova língua implica vivenciar novas experiências culturais, históricas e sociais. No caso das aulas de PLE, muitas vezes, inicialmente, a Língua Inglesa é usada na comunicação entre professor e alunos, considerando que se trata de alunos, na maioria dos casos, falantes de idiomas consideradas exóticas, como: árabe, russo, vietnamita, hangul, urdu, mandarim, etc.

Nesse contexto tão marcado pela diversidade, no processo ensino-aprendizagem de PLE, o professor, tal como defendido por Bizarro e Braga (2004), tem de se assumir como um agente de ensino, pensante e atuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica, uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, intercultural, intersocial, uma consciência refletida da sua própria identificação cultural e um conhecimento adequado do modo de interagir com a diferença.

O conhecimento da Língua Portuguesa não garante uma comunicação eficaz, pois existem diferenças culturais e a mensagem pode ser interpretada de outra forma. Assim, o professor como mediador vai precisar conhecer a cultura de cada país para poder aproximar o aluno estrangeiro à cultura brasileira e, por consequência, da Língua Portuguesa de modo mais significativo.

De acordo com Porcher (1996, p. 4), “a comunicação em língua estrangeira não se prende só à aprendizagem da língua. Mais que isso, não existe nenhuma objetividade se o ensino não se associa às competências culturais e interculturais”. Nessa perspectiva, o foco do ensino da Língua Portuguesa para militares estrangeiros concentra-se fundamentalmente na comunicação. Essa comunicação diária pode ocorrer de formas muito diversificadas desde os sons das palavras ou seus desenhos até resumir-se em oralidade e escrita respectivamente. Da mesma forma, também pode ocorrer à comunicação por meio de signos<sup>20</sup> ou outros códigos linguísticos. O fato é que só existirá comunicação se a mensagem transmitida for recebida e compreendida.

---

<sup>20</sup> Os signos são os sinais que o homem produz quando fala ou escreve. Ao produzir signos os homens estão produzindo a própria vida: com eles, o homem se comunica, representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade, etc.

Nesse cenário, de acordo com Richards (2007), os princípios que regem, atualmente, a abordagem comunicativa podem ser resumidos nos seguintes itens:

- Fazer da comunicação real o foco da aprendizagem da língua.
- Oferecer aos alunos oportunidades para que experimentem e ponham a prova o que aprenderam.
- Ser tolerante em relação aos erros dos alunos, já que indicam que eles estão construindo a sua própria competência comunicativa.
- Oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento tanto da precisão como da fluência no idioma.
- Relacionar as diferentes habilidades, uma vez que elas atuam de forma conjunta no mundo real.
- Deixar que os alunos aprendam as regras gramaticais por meio do processo de indução ou de descobrimento.

Segundo Laraia (2006, p. 52), a comunicação é “um processo cultural” em que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.” Assim sendo, cultura, língua e comunicação estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que a língua, cujo objetivo é o ato comunicativo, se alicerça no contexto de um ambiente cultural particular. Ou seja, o modo como os indivíduos agem, pensam, sentem, acreditam, é-lhes transmitido na sua totalidade por meio de mensagens verbais e não-verbais de acordo com os pressupostos de determinada sociedade (CANTONI, 2005).

Portanto, defende-se que o professor de PLE para militares estrangeiros deve estar atento à complexidade da aquisição da competência intercultural, uma vez que é um processo gradativo. Nessa linha, o esquema apresentado por Meyer (1991), referido por Moreira (2013), distingue três níveis que ajudam a entender em que grau de interculturalidade o aluno se posiciona e de que forma o professor pode orientar o seu trabalho:

- Nível monocultural: neste nível, o aprendente baseia-se mentalmente na sua própria cultura, servindo-se dela para ver e interpretar a cultura estrangeira, prevalecendo, assim, os tópicos, os preconceitos e os estereótipos. Há como que um efeito de “espelho”, no qual se observa a outra cultura à luz da nossa própria cultura.

- Nível intercultural: o aprendente está mentalmente situado entre as duas culturas. O conhecimento que tem da cultura estrangeira permite-lhe comparar ambas e possui suficientes recursos para explicar as diferenças culturais.

- Nível transcultural: o aprendente conhece bem as duas culturas, sendo capaz de distanciar-se e colocar-se numa situação de mediador entre as duas. É capaz de se afastar da sua forma habitual de ver o que o rodeia, para poder adotar pontos de vista alheios, sem renunciar à sua própria identidade cultural (MOREIRA, 2013, p. 17).

Partindo dessa perspectiva, sustenta-se que o docente do CPME e EIPA que trabalha em turmas pluriculturais, precisa proporcionar uma formação além da sala de aula e do livro didático, intercultural, em que a troca de saberes entre as culturas seja uma realidade, e que o desenvolvimento cultural se expresse na capacidade de estabelecer diferenças e respeitar a cultura do outro, assumindo-se como um mediador da aprendizagem da Língua Portuguesa para esses alunos.

### **O ensino – aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros**

Para o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que tenha como objetivo central a interação social entre os falantes (nativos e estrangeiros) são necessários, além de conhecimentos linguísticos e funcionais, conhecimentos pragmáticos relacionados ao entorno cultural e social da língua que se quer acessar. De acordo com Furtado (2006), cultura e língua são elementos indissociáveis, uma vez que para a aquisição real de uma determinada língua-alvo faz-se necessária uma especial atenção aos aspectos cotidianos da comunidade de falantes estudada.

Estudiosos detectam entre tais fenômenos que a linguagem é uma habilidade humana determinada biologicamente; e a língua é um conjunto de signos e regras que se combinam entre eles, cujos significados são socialmente convencionados; e que a exposição do indivíduo, ainda na tenra idade, a um ambiente linguístico é essencial para o pleno desenvolvimento da linguagem. Desta forma, língua e

linguagem são fenômenos que fazem do homem um ser de interação sociocultural (FURTADO, 2006, p. 92).

No livro *Língua Portuguesa e Didática* (SELBACH, 2010, p. 50), a autora defende que para se ensinar a língua e produzir a mágica de uma aprendizagem significativa e uma capacidade de expressão oral e escrita significativamente satisfatória é essencial que três “personagens” estejam bem articulados:

- O aluno que com os saberes que conhece é o sujeito de seu processo de aprendizagem.
- Os conteúdos conceituais ou conhecimentos que constituem fundamentos que transformarão o aluno no domínio de sua linguagem.
- O professor que deverá organizar a mediação entre o aluno e os conhecimentos. Sua ação é “ensinar” e, portanto, não transferir informações, mas ajudar o aluno a aprendê-las de maneira significativa.

Essa concepção de ensino-aprendizagem de língua pressupõe que o discente deve refletir sobre a realidade social e cultural em que se desenvolve o discurso, assim como perceber as formas de interagir nas distintas situações comunicativas.

A Língua Portuguesa tem um vasto conteúdo de variação linguística e isso contribui para que aconteçam distúrbios de comunicação e de linguagem, visto que, para ser um bom produtor de texto, considerando precisão na comunicação, tem de ser um bom conhecedor da gramática textual e dominar as competências supracitadas (Moita Lopes, 1996). Na mesma linha, Moreira (1999, p. 115) sustenta que: “É certo que há duas maneiras básicas de se adquirir conhecimento, através da experiência e através das linguagens. E o conhecimento que se adquire através das linguagens pode auxiliar ao desenvolvimento de novos conhecimentos sucessivamente”.

Para esse autor, o falante, adquire conhecimento a partir do conhecimento de mundo e por meio da leitura, desta forma, conquista novos saberes. Contudo, é necessário fazer um julgamento do que se lê, se escreve ou se fala para que possíveis dificuldades no uso da Língua sejam minimizadas.

Além de acompanhar o desenvolvimento social do meio em que vive para se relacionar de forma precisa à contemporaneidade,

pois, ao longo de algumas décadas, palavras tomam significados diferenciados e acordados entre grupos sociais ou toponímicos<sup>21</sup>.

Língua, linguagem e fala são conceitos que parecem, mas agem de forma diferente no processo de comunicação. Enquanto a linguagem é uma capacidade específica do ser humano, pois intencionalmente ou não, ela pode ser utilizada de forma verbal ou escrita para transmitir informações, opiniões, sentimentos. Nesse sentido, torna-se importante a forma de comunicação individual utilizando a linguagem verbal para que o sujeito possa se expressar. Entretanto, quando se trata de um conjunto de códigos, vocabulário e regras de combinação previamente estabelecidas, que possibilitam a compreensão da mensagem, refere-se à língua específica de determinada região ou país.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997) aponta que a comunicação é indispensável para os seres humanos. Ela pode se dar por meio de diversas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas etc. Segundo esse autor, tais manifestações são bastante diversificadas, pois estão relacionadas às muitas esferas da atividade humana.

Os componentes da comunicação (linguagem, língua e fala) são marcados por aspectos culturais que devem ser considerados sob dois pontos: o primeiro é o impacto inicial com o encontro cultural do MNA que pertence a diferentes países num mesmo espaço físico onde construirão um novo conhecimento linguístico e de mundo. Esse impacto é sentido por docentes, discentes e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Há, nesse ponto, não somente as questões dos mais variados idiomas, mas ocorre um segundo choque cultural e linguístico quando os alunos identificam que o português brasileiro não é único, e sim se difere nas cinco regiões do Brasil e nessas também há especificidades. Um exemplo mais marcante é a fala do carioca e do mineiro, diferentes entre si, mesmo fazendo parte da região sudeste do mesmo país.

Logo, o processo de aquisição de uma nova língua não deve se dar isoladamente visto que caracteriza um momento cultural e social com consequentes resultados na construção da relação semântica ao discente.

---

<sup>21</sup> Refere-se à TOPONÍMIA, palavra essa que denomina o estudo etimológico dos TOPÓNIMOS, que vem a ser entendido como um nome próprio de lugar.

Portanto, o ensinar a ler, a escrever, a compreender e a interpretar a Língua Portuguesa para aluno estrangeiro ou nativo evidencia a importância do estudo da variedade linguística local como parte importante da Gramática Normativa. A língua e a cultura com suas variações e diversidades precisam dialogar o tempo todo para que o aluno possa construir conhecimento linguístico necessário à sua comunicação, sendo, portanto, Língua e Cultura elementos indissociáveis.

### Jogo pedagógico aplicado: desafio das palavras

Foi apresentado o jogo “desafio das palavras” a aluna Sul Coreana, militar com o idioma considerado exótico, pois era a única aluna que tinha mais dificuldade, pois não compreendia o idioma português e o inglês, idioma que serve de apoio nas primeiras semanas quando o aluno não conhece o nosso idioma. O idioma da militar é composto de símbolos, chamado de hangul<sup>22</sup>, que é um alfabeto fonético utilizado na Coreia do Sul. Dessa maneira, fui apresentando o nosso alfabeto com auxílio do jogo e, aos poucos, a aluna foi conhecendo e repetindo o som de cada letra.

Figura 1 - Alfabeto. Fonte: Google Imagens

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
ㅏ	ㅑ	ㅓ/ㅕ ㅗ	ㅓ/ㅕ ㅛ	ㅖ	ㅘ	ㅙ/ㅛ ㅜ	ㅚ/ㅜ ㅝ	ㅜ	ㅞ	ㅟ	ㅠ
M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
ㅢ	ㅣ	ㅥ/ㅧ ㅤ	ㅨ/ㅩ ㅪ	ㅫ	ㅬ/ㅭ ㅮ	ㅯ/ㅯ ㅰ	ㅱ/ㅲ ㅳ	ㅴ	ㅵ	ㅶ	ㅷ
Y	Z										
ㅸ	ㅹ										

<sup>22</sup> Hangul ou hangeul em romanização recente (em coreano: 한글) é o alfabeto utilizado na escrita da língua coreana. Cada bloco silábico do hangul consiste de no mínimo duas e no máximo cinco entre 24 letras, das quais 14 são consoantes e 10 são vogais.

Durante o decorrer do EIPA, foi trabalhado o jogo para analisar até que ponto os jogos pedagógicos facilitam no processo de aprendizagem e alfabetização do aluno estrangeiro que tem pouco conhecimento ou nenhum do idioma português. Antes de trabalhar qualquer conteúdo com a aluna que não tinha conhecimento da língua, apresentei o jogo “desafio das palavras”, tal jogo, estimulou a militar em assimilar o conteúdo “brincando”.

Foi trabalhado em 9 semanas (tempo de aula do estágio), em duas semanas de estágio a aluna já conseguia formar palavras, como exemplo: Monike (Monique), bala, casa, Rio de Janeiro, etc. Quando o estágio completou um mês a aluna já se comunicava, mesmo que de uma maneira mais lenta, porém conseguia entender o que os amigos de sala e eu falávamos (mesmo que pausadamente). Ao ver seu próprio crescimento a aluna pediu o jogo emprestado para exercitar-se no alojamento, todos os dias a militar mostrava novas palavras. Inclusive, praticamos em sala de aula com todos os alunos, de acordo com a regra do jogo que veremos a seguir, foi um sucesso!

Deixar a roleta em frente aos participantes (alunos).

Figura 1 e 2 – Jogo.



Espalhar os cubos com as letras para cima para melhor visualização. Cada participante escolhe um tabuleiro com um dos temas:

Figura 3 – Jogo.



Fonte: O autor.

## REGRAS DO JOGO

Sortear para ver quem começa o jogo. O participante sorteado começa girando a roleta. A cor que parar na roleta é que define o participante que vai poder colocar uma letra para formar uma palavra do tema do tabuleiro

Figura 4 – Jogo.



Fonte: O autor.

O segundo participante da direita continua o jogo, girando a roleta. Assim segue o jogo até cada participante formar 05 palavras. Quando formar uma palavra, retirar as letras do tabuleiro e junte com

os demais. Anotar a palavra formada em um papel para contagem dos pontos. O participante que já formou as suas palavras aguarda os demais formar. Pontos:

VOGAIS	A, E, I, O, U	VALEM 05 PONTOS
CONSOANTES	Q, Y, K, W, X, Ç, Z	15 PONTOS
DEMAIS CONSOANTES	-	10 PONTOS

Quem conseguir mais pontos das 05 palavras formadas ganha o jogo. O que esse jogo trabalha:

- Discriminação visual;
- Classificação das letras;
- Concentração a atenção;
- Enriquecimento do aprendizado;
- Formação de palavras;
- Associação de ideias;
- Criatividade.

O jogo desafio das palavras tem como objetivo conhecer o alfabeto e trabalhar a construção de palavras através do alfabeto móvel. Cada aluno forma palavras nos tabuleiros, de acordo com o tema escolhido e estudado. Logo, por meio desse jogo os alunos perceberam como é formado o alfabeto da língua portuguesa, quantidades de letras (consoantes e vogais) e formação de palavras. Dessa maneira, de forma contínua, a aluna coreana pesquisou diariamente novas palavras e seus significados, facilitando mais ainda o processo de ensino- aprendizagem “alfabetização” da militar.

## Conclusão

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) defendem a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve proporcionar ao aprendente a compreensão de que há uma heterogeneidade no uso da linguagem nos níveis contextual, social, cultural e histórico e, por isso, é importante fazer com que os alunos compreendam que há diversos modos de categorizar e de expressar a experiência

humana de realizar interações sociais por meio da linguagem. A inclusão da competência cultural nas aulas de português é fundamental, pois contribui de forma positiva para o processo ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira.

Nessa linha, assume-se que Cultura e Língua são elementos indissociáveis, uma vez que para a aquisição real de uma determinada língua-alvo, exige-se uma especial atenção aos aspectos cotidianos da comunidade de falantes estudada. Essa concepção de ensino-aprendizagem de língua pressupõe que o aluno deve refletir sobre a realidade social e cultural em que se desenvolve o discurso, assim como as formas de interagir nas distintas situações comunicativas.

Por isso, neste estudo, defendeu-se a importância dos conteúdos culturais serem trabalhados nas aulas, aos poucos, contextualizados em situações concretas sem desvincular-se dos conteúdos linguísticos, permitindo que os alunos militares estrangeiros possam observar e dessa forma relativizar sobre as condutas que podem ser adotadas em cada uma das situações por eles vividas nos diversos contextos de uso da língua. Também teve como finalidade explorar a importância dos jogos pedagógicos como recurso no desenvolvimento linguístico do militar na prática das atividades.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de PLE exige dos alunos envolvidos uma imersão no contexto que possibilite a comunicação e a construção de sentidos a partir das experiências por cada um vivida e do professor assumir-se como mediador nesse processo de modo a aproximar mais significativamente os alunos da Língua Portuguesa e do contexto onde essa é usada.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2008

BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2004). **Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural**: novos desafios para a formação de professores de Língua Estrangeira. In Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira Brito (pp. 57-70). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.

CANTONI, M. G. (2005). **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras**: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana. Tese de Mestrado em Estudos Linguísticos (Teorias de Aquisição de Segunda Língua). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, C. M. N. M. **Língua - Sociedade - Cultura**: uma relação indissociável. João Pessoa: Principia. 2006.

LARAIA, R. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, A. (2013). **A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira**. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

MOROSOV, I. & MARTINEZ, J. Z. **A Didática do Ensino e a Avaliação da Aprendizagem em Línguas Estrangeiras**. Campinas: Intersaberes, 2012

PORCHER, Louis. Cultures... culture. **Le Français dans le monde** – Recherches et applications. Paris: Hachette EDICEF, Janvier 1996, numéro spécial.

PORTARIA Nº 410-EME, DE 24 DE AGOSTO DE 2016 - Republicação.

RICHARDS, J. C. **La enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras**. Portafolio SBS 3: Reflexiones sobre la enseñanza de idiomas. Trad. Mariela Reggiani. São Paulo: SBS, 2007.

SELBACH, S. (supervisão geral). **Língua portuguesa e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1998.



# **Quem tem medo de ensinar? A prática docente e o seu papel na educação infantil analisada pela perspectiva histórico-crítica de ensino**

*Elder Cardoso Fernandes Silva*

## **Introdução**

Hoje, mais do que nunca, vivemos numa sociedade repleta por transformações em todos os seus cenários, dentre eles, que é o nosso foco, o educacional. A educação brasileira, desde seus primórdios, se apresenta em meio a conflitos, tabus e indecisões, o que de certa forma influenciou numa educação em crise. Com o passar do tempo, muitas coisas foram colocadas em xeque, tabus foram quebrados, métodos foram superados e inovados, teorias foram surgindo e inovando; tudo isso possibilitou uma visão mais reflexiva e crítica da educação; porém muito ainda há de ser modificado.

Diante de novos rumos tomados pela educação, novas tendências passaram a fazer parte do cenário educativo, mais voltadas às pedagogias do "aprender a aprender", da individualização do processo educativo. A Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada a partir dos princípios do materialismo histórico dialético, veio para se contrapor a essas novas tendências, trazendo para a escola a função de promover o conhecimento mais desenvolvido acerca da realidade vivida para, assim, promover o desenvolvimento integral das crianças.

Nos Centros de Educação Infantil (CEINFs) o educador deve trabalhar o desenvolvimento infantil de forma mais prazerosa, lúdica, dialógica e reflexiva, sempre a partir do trabalho intencional com os elementos da cultura. É necessário deixar a criança criar, errar, inventar, reinventar, expressar seus sentimentos e pensamentos com autonomia e prazer.

A educação infantil é uma etapa essencial na vida de cada indivíduo, etapa na qual se constrói os alicerces para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança de modo a potencializá-las, visando fomentar o interesse pelo conhecimento sobre o “mundo real” e pelo mundo letrado.

Em consonância com essas afirmativas, o interesse em desenvolver a pesquisa, deu-se pelo fato do meu trabalho com crianças, em específico, nos CEINFs. Filho de professora, segui a profissão honrosa de minha mãe: “a arte de Ensinar”. Há 15 anos, trabalhando com educação infantil, trago uma bagagem imensa a respeito da educação infantil juntamente com grandes indagações que me levaram a desenvolver esta pesquisa, não apenas para responder questionamentos pessoais, mas como formador de formadores, buscar de forma científica responder alguns questionamentos disparados por professores que ao se depararem com a tarefa de ensinar, apontam várias questões que nos leva a refletir e buscar respostas que as vezes os aportes teóricos não são capazes de responder na sua integralidade.

Em uma dessas buscas pela “receita milagrosa” de como ensinar na educação infantil frente à pedagogia Histórico-Crítica, tive o prazer de contatar-me com a obra das ilustres precursoras dos estudos em educação infantil na perspectiva Histórico-Crítica do nosso país, Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins, “Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em Defesa do Ato de Ensinar”, obra a qual eu me identifiquei e inspirei ao titular minha pesquisa, já que o argumento que mais escutamos entre os professores desafiados a professar a pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil, é o famoso substantivo “medo”. Mas que medo seria esse?

Sob estes aspectos, a pesquisa apresenta como problema central as seguintes indagações:

A formação para professor não nos qualifica para ensinar, independentemente do método ou filosofia adotada pela escola? A prática pedagógica é diferente da teoria? Ou, quiçá, assumir a responsabilidade de ensinar crianças de zero a cinco anos é um ofício que exige mais habilidades, destreza e dedicação que antes não eram exigidos?

No Brasil, o direito à educação infantil, em creches e pré-escolas, é garantido desde 1998, como rege o artigo 208, inciso IV da, até então vigente, Constituição Federal Brasileira, no qual reconhece

como instituições de ensino as instituições antes denominadas assistencialistas, sem cunho ou dever educativo, apenas servia de apoio institucional para que as mães “depositassem” seus filhos para que conseguissem exercer suas funções laborais.

Mesmo após esse direito, a educação das crianças de zero a seis anos, não havia um documento expedido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), instituindo a função, deveres e currículo a serem desenvolvidos com essa clientela e quem deveria fazê-lo.

Em 1996, com a criação da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi expressa pela primeira vez, oficialmente, no título V, capítulo II, artigo 29, seção II, a função da instituição de educação infantil, no qual dispõe:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nessa perspectiva, considerar-se-á a educação infantil como integrante da educação básica, e, de acordo com a pedagogia Histórico-Crítica, a etapa da educação escolar incumbida de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados e produzir cultura a fim de humanizar as crianças desde a idade mais tenra possível.

A pesquisa apresenta como objetivo geral proporcionar a compreensão da importância do desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, pautado na pedagogia histórico-crítica, a fim de que lhe sejam asseguradas condições para o desenvolvimento de suas capacidades social, cognitiva, afetiva, linguística, psicológica e, sobretudo, uma educação de qualidade.

Como objetivos específicos, espera-se:

- Compreender a necessidade de respeito à dignidade e aos direitos das crianças, nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;
- Esclarecer que a criança tem o direito de brincar, como forma particular de expressão e comunicação infantil;

- Demonstrar que a criança necessita se socializar por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais;
- Enfatizar que a pedagogia histórico-crítica é de grande valia na Educação Infantil, uma vez que promove desenvolvimento e humanização, de modo a inserir a criança na sociedade.

Para tanto, é necessário seguir os preceitos e metas estruturados no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Centros de Educação Infantis, documento este, norteador do trabalho pedagógico, no qual toda a comunidade escolar deve estar envolvida para confeccioná-lo, de acordo com as necessidades e especificidades da Instituição de Ensino Infantil. O documento em questão deve preconizar as questões do desenvolvimento infantil, vez que a clientela desta instituição será crianças de zero a cinco anos, conforme a legislação em vigor.

## **Métodos**

O campo estudado foi o Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Polo” o qual é mantido pela Prefeitura Municipal de Paranaíba, CNPJ-03343118/0001-00 e administrado pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba – MS, com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em normas do Conselho Municipal de Educação, Regimento e Projeto Político Pedagógico.

O Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza - Polo” está localizado na Avenida Rio de Janeiro nº 600, Bairro Industrial de Lourdes, no Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul.

A referida Instituição Escolar foi criada no mandato do Prefeito Moacir da Silveira Queiroz, pela Lei nº 807/93, de 15/04/93, com a denominação de Complexo Social Nossa Senhora de Lourdes, a qual foi alterada para Creche Municipal “Dona Marlene Maria de Sene Souza - Polo”, por meio do Decreto nº 1408/93 de 08/10/1993. Neste período, a Prefeitura Municipal nomeava um responsável para admi-

nistrar a creche. A primeira foi a Senhora Sinéia Mara de Paiva, nascida em 04/05/1962 na cidade de Paranaíba/ MS, graduada em Pedagogia, filha do Senhor Osvaldo Balduino de Paiva e de Dona Izabel Cândida de Paiva, a qual administrou no período de 15/04/1993 a 12/02/1997.

Em seguida, foi a Senhora Maria Gilda Alves da Silva, nascida em 06 de dezembro de 1947, na cidade de Rui Barbosa, Estado da Bahia, filha do Senhor Agenor Alves Macedo e Dona Ana Araújo Alves, a qual prestou serviços à instituição no período de 13/02/1997 a 31/12/2002 de forma assistencial.

Maria Gilda Alves da Silva foi sucedida pela Senhora Valdira de Freitas Oliveira, nascida em 11/10/1949, natural de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, filha do Senhor Clarismino Balduino Machado e de Maria Luiza de Freitas. Administrou esta instituição no período de 01/02/2001 a 23/06/2002, quando era denominada “creche”, no mandato do Prefeito Municipal Diogo Robalinho de Queiroz.

Por meio do Decreto nº 2.035/01, de 29/03/2001, a referida creche passou a denominar-se Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Polo” e recebeu a atual nome pelo Decreto Nº 2.138/02 de 24/06/2002, tendo como primeira diretora a Professora Júlia Marta Lopes Bergantini, nascida em 21/07/1955, na cidade de Paranaíba/MS, filha do Senhor Durval Rodrigues Lopes e Dona Julieta Rodrigues Nunes. Formada em Letras e assumiu a direção deste Centro de Educação Infantil em 24/06/2002, no mandato do Senhor Prefeito Municipal Diogo Robalinho de Queiroz – Tita, no qual permaneceu até 31/12/2004.

Por meio do Decreto de nº 2.138 de 24/06/2002, o Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza”, passou a denominar-se Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Polo”, com as seguintes Extensões:

- Centro de Educação Infantil “Nossa Senhora Aparecida”;
- Centro de Educação Infantil “Santo Antônio”;

No ano de 2003, Decreto de nº 2230/03, de 11 de junho de 2003, na administração do prefeito Diogo Robalinho de Queiroz foram criadas as seguintes extensões:

- Centro de Educação Infantil “Francisca Ferreira da Silva-Dona Chiquinha”;

- Creche “Irmã Dulce”;
- 01 sala na escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia;
- 01 sala na Escola Estadual Manoel Garcia Leal;

No mandato do Prefeito Municipal Manoel Roberto Ovídio, assumiu a direção deste Centro de Educação Infantil e foi nomeada por meio da Portaria 069 de 12/09/2005, a Senhora Nadir Segóvia, nascida aos 12/05/1973, no Município de Caarapó, Estado de Mato Grosso, filha do Senhor Roberto Segóvia e de Dona Elza Elias Segóvia. A diretora cursou Pedagogia na instituição “Faculdades Integradas de Jales”, (FAI) Estado de São Paulo, administrando esta instituição escolar até 27/10/2005.

Por meio da Portaria nº 1.156 de 28 de setembro de 2005, assumiu a direção desta Instituição no mandato do mesmo Prefeito Municipal Manoel Roberto Ovídio, a Senhora Milca Queiroz de Oliveira, nascida aos 25/12/1959 em Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, filha de Manoel Barbosa de Oliveira, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras Urubupungá, (FIU) e professora habilitada em Educação Infantil.

No Mandato do Prefeito José Garcia de Freitas, assumiu a direção desta Instituição, no ano de 2009, por meio da Portaria nº 085 de 26 de fevereiro, de 2009, a Senhora Weima Cristina Machiavelli Martins, nascida em 05/11/1968 em Porecatu, Estado do Paraná, filha de Varley Machiavelli e Isaura Maria de Toledo Machiavelli, licenciada em Pedagogia com Habilitação em Administração Educacional e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, no ano de 2010, pela Faculdade Reunida (FAR).

No ano de 2013, no mandato do atual prefeito, por meio da Portaria nº. 207.15/05/13, assumiu o cargo de diretora, a Sra. Irza Alves de Souza, nascida em 07/08/1966, natural da cidade de Paranaíba-MS, filha do Sr. Miguel Alves Pereira e Sra. Margarida Brasilina de Souza, licenciada em Pedagogia (Faculdades Integradas de Paranaíba - FIPAR), com Habilitação nas séries iniciais e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio – Licenciatura Plena em 1999.

Em 2017 e 2018 no mandato do atual Prefeito Ronaldo José Severino Miziara de Lima, permaneceu no cargo de Diretora, por meio da Portaria 097 de 18/01/2017, a Senhora Irza Alves de Souza.

O conceito de metodologia da pesquisa é modificado de acordo com sua tipologia, na qual se podem definir três categorias. A primeira definição é acerca da própria pesquisa, que é o:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007).

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa é definida como exploratória, que para Gil (2007), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Quanto à abordagem do problema, a mesma define-se como pesquisa qualitativa. Para Gil (2007) tal pesquisa é considerada o meio onde os estudiosos:

[...] buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GIL, 2007).

Assim, buscar-se-á a compreensão sobre o tema a partir da revisão bibliográfica para, em seguida, confrontar os dados com uma pesquisa de campo. Esta pesquisa de campo, segundo Marconi e Lakatos (1996):

[...] é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. As pesquisas de campo podem ser dos seguintes tipos (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Quanto à natureza, é um levantamento de cunho aplicado, que segundo Gil (2007), objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos que envolvem uma determinada atividade. Na pesquisa de campo, serão prospectadas as impressões dos professores da Educação Infantil, a respeito do

aprendizado dos alunos e a observação cotidiana. O período da pesquisa servirá como base para a consecução dos seus objetivos.

## Resultados

O Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Polo” entende o ensino como uma atividade que prioriza tanto o cuidar como o educar e proporcionam meios e situações, nas quais as crianças por meio da interação possam conhecer e construir o mundo que as cercam, além de conhecerem a si próprias.

O corpo docente do Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Polo”, após leitura e discussão sobre as tendências pedagógicas, optou pela pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani e Snyders, porque nelas as ações de ensinar e aprender formam uma unidade, mas cada uma tem a sua especificidade. Para esta tendência, a difusão dos conteúdos é tarefa primordial. Por ela, o aluno é preparado para viver e agir dentro da sociedade, servindo ao interesse da mesma e visando transformações sociais e econômicas. Os métodos subordinam-se aos conteúdos e objetivos e devem atender às exigências psicológicas do aprender. Nesta pedagogia, o educar é o mediador, o aluno e o meio social.

A entrevistada “A”, de 47 anos, atua há 20 anos na educação infantil, já trabalhou com alfabetização de jovens e adultos, porém se adaptou no ensino infantil.

Sobre a educação infantil, “A” diz tentar atender à proposta da instituição, sempre se aprimorando. Ela diz que busca sempre atender à realidade da criança, pois a teoria é muito boa no papel, porém a realidade do aluno é outra e, nem sempre, é possível seguir às propostas.

Para “A”, o brincar é de extrema importância, mas ainda há preconceito sobre esse essa questão. Para ela, os pais precisam compreender o que se passa em sala de aula, entender que o aprender de forma lúdica, vai, certamente, contribuir para o aprendizado da criança.

“A” enxerga total importância na forma lúdica de ensinar. Em seus planos de aula, o lúdico está inserido. Ela busca inserir uma brincadeira dirigida e a outra espontânea.

A direção da escola costuma compreender as atividades livres. Ela percebe que os alunos sentem prazer nas atividades livres, é como se a criança aprendesse e reproduzisse o que aprendeu de forma livre.

A entrevistada disse ter se sentido assustada no início das mudanças de propostas na instituição. Agora, após um ano, diz gostar da nova proposta e ter se adaptado muito bem, principalmente por poder contar com toda a equipe de coordenação. Ela diz perceber muita evolução por parte dos seus alunos e acredita que parte desse sucesso seja o respeito à individualidade de cada aluno.

Trabalhar de forma lúdica, certamente, propicia ao aluno o interesse por novas descobertas e conquistas que devem ser motivadas e trabalhadas de modo a despertar prazer e, conseqüentemente, o aprendizado. Através da ludicidade a criança pode reconhecer seu próprio corpo, de modo que o método é fundamental para a criança em seus primeiros anos escolares, sua maneira de brincar, seus movimentos corporais, a maneira de escrever, de colorir; portanto através de brincadeiras e de modo criativo o docente pode contribuir para esta apropriação, de modo prazeroso e significativo.

De acordo com Antunes (2005, p.33) “as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo”.

A ludicidade é importante, tanto que é citada nas Diretrizes Curriculares Nacionais através do artigo 3º, inciso I, alínea c e dizendo o seguinte:

1-As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

c) “os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e de manifestações artísticas e culturais”.

A sala de aula é um campo de aprendizado mútuo, os primeiros anos escolares da criança são extremamente significativos para sua futura trajetória escolar, mediante diversos desafios encontrados dentro deste ambiente, como manter a disciplina a qualquer custo, fazer com que os alunos obedeçam a regras estipuladas.

Utilizar atividades lúdicas neste contexto, muitas vezes faz com que a criança sinta muito mais prazer em aprender, de modo que o professor não precise se preocupar tanto com a indisciplina acerca da criança e, sobretudo, sobre seu desenvolvimento, ele precisa com-

preender a singularidade de seus alunos e explorar todo o potencial individual de cada um.

Diante das grandes dificuldades encontradas em sala de aula, pode-se destacar a falta de preparo de alguns professores, como, por exemplo, não saberem lidar com a afetividade e com as diferenças entre seus alunos. Dentro da sala de aula, o docente, junto com a equipe multiprofissional, pode buscar apoio em atividades lúdicas que contribuam para a transformação na vida destas crianças e, inclusive, interfira nas ações dos professores.

Através da ludicidade, o professor poderá encontrar possibilidades em cada etapa do desenvolvimento infantil. Não basta apenas identificar as necessidades, mas sim trabalha-la de modo que esta criança tenha uma perda de rendimento escolar o menos significativo possível. Para tanto, justifica-se novamente a importância do docente trabalhar os aspectos lúdicos, suas causas, efeitos e também a sua importância para o desenvolvimento infantil.

O convívio diário entre professor e aluno e o contato do professor com a diversidade cultural fazem com que a sala de aula se torne um campo de riquezas a serem exploradas, em meio a dificuldades e problemas singulares, há grandes aprendizagens coletivas tanto para as crianças como para o docente que está presente desde o início das vidas letivas de seus alunos e carrega consigo a responsabilidade de ajudá-los a adquirirem novos conhecimentos e, também, de perceber quando há alguma interferência no cumprimento de seus objetivos.

Para isso, o professor observa a criança e faz uma análise singular dela, compreender suas necessidades individuais, as influências do meio e também propicia aquisição de conhecimentos através da coletividade. Podemos defini-lo como um intermediador entre a criança e o saber, porém sempre visando à autonomia e a independência para que, a partir daí, a criança consiga obter suas experiências e possa reproduzir os conhecimentos adquiridos.

Cada criança é única e singular, seu ritmo de aprendizado é indiscutivelmente individual, conta com vários fatores desde biológicos até outras influências internas e externas e está em constante transformação, porém para que ela esteja apta a aprender é necessário alguns pré-requisitos fundamentais que Drouet (2001) afirma ser um

conjunto de condições, capacidades, habilidades e aptidões indispensáveis para o início de qualquer aprendizado.

Para a entrevistada “B”, de 40 anos, há doze anos na educação infantil, a atuação nos jardins 1 e 2 é mais interessante. Ela se diz em processo de aprendizado no que se refere à proposta de ensino na instituição.

Para ela, desenvolver o brincar nessa faixa etária é imprescindível, o que não ocorre no atual currículo. Flaviana faz adaptações de modo a respeitar a idade da criança. Ela busca desenvolver brincadeiras, mas estipula regras.

Para Antunes (2014), a criança na idade de três a quatro anos costuma fazer uso da imaginação, sendo muito comum observá-las reproduzindo o que veem e pensam através de desenhos e, até mesmo imitando personagens de filmes e desenhos que admiram, ou seja, através da imaginação, tentam transmitir os seus desejos e as suas ideias.

O lúdico, segundo a entrevistada “B”, necessita ser inserido constantemente às aulas. Sempre, aos finais das aulas, há o momento de brincadeira livre. Ela relata, que na creche, não há problemas com a coordenação em relação a isso. Sempre houve apoio por parte de todos.

Para ela, ser professora na perspectiva histórico-crítica é bastante motivador, está aprendendo e buscando melhorar, de modo a colocar em prática e adaptar o que está na teoria.

O educador, diante deste conhecimentos, necessita buscar maneiras diferentes para conduzir o processo educacional, estimular todas as habilidades da criança, de modo que, quando há algum problema, o mais correto é solucioná-lo, antes que isso implique em outras dificuldades e atrasos. Ele deve analisar espaço, materiais e atividades de maneira criativa pensando em cada etapa do desenvolvimento e ajudando-a de forma afetiva a aprender se comunicar com o mundo através de seu próprio corpo e linguagem. Considera-se ainda que o educador tem que criar condições para que as crianças desenvolvam suas capacidades num todo, sendo a criança um ser único e individual, vindo de diferentes culturas e meios sociais adversos, apresentando inúmeras carências.

Sendo assim, a criança, por meio da brincadeira, é capaz de estabelecer relações com o outro e reconhecer a si própria, ou seja, consegue desenvolver-se de maneira mais saudável e significativa, o que interfere positivamente em seu aprendizado e no desenvolvimento como um todo.

Professora “C”, 45 anos, professora há 22 anos, já atuou nos jardins 2 e 3, se adaptando melhor ao jardim 3, por estar perto da alfabetização.

A entrevistada está se adaptando à proposta há dois anos e, para ela, foi tudo muito difícil e ainda se sente insegura.

Segundo “C”, o que está inserido nos conteúdos propostos não são a realidade da criança, precisa parar o conteúdo para atender à realidade da criança que está em fase de descoberta. Ela tenta extrair o que a criança já sabe para poder prosseguir com conteúdo, ou seja, faz diversas adaptações de modo a respeitar a individualidade de cada faixa etária.

Para ela, as aulas ministradas de maneira lúdica são fundamentais. Em seu planejamento, o brincar está constantemente inserido, pois a criança não pode somente estudar sem que o lúdico esteja presente. O brincar auxilia no desenvolvimento do aluno e constrói conhecimentos. Eles aprendem e o professor somente reforça o aprendizado. Diz ainda que complementa o conhecimento.

Nas aulas de “C”, o lúdico está presente em todas as aulas. Após as brincadeiras, há os registros em folhas, importante também. Sobre as brincadeiras livres, ela diz que não é um momento de descanso, mas sim, uma forma de interagir e reproduzir os seus aprendizados. Ali, ela consegue transferir todos os seus sentimentos e emoções.

A entrevistada “C”, após a efetivação da perspectiva histórico-crítica, se diz menos segura agora, antes era mais livre e trabalhava com mais segurança. Agora, devido às cobranças, diz ter sofrido muita cobrança. “Foi um sofrimento enorme”.

“Para a educação infantil, a teoria não é tão possível, porque é preciso exigir muito da criança, montar o planejamento é uma tragédia. Seria preciso rever a teoria na educação infantil”. Não sinto segurança”. São questões, segundo ela, que precisam ser revistas.

Para “D”, 37 anos, gestora há dez anos e professora há oito, acredita que o perfil do professor é de preocupação com o desenvol-

vimento da criança, são professores capacitados e estudiosos, que tentam conciliar a teoria com a prática. Para ela, o brincar é setor preponderante e domina todas as atividades.

No início, em relação à teoria, foi bastante difícil a adaptação, pois o professor pensava ser o principal autor nas atividades da criança e, hoje, passou-se a dar voz à criança, que é quem norteia o trabalho na perspectiva histórico-crítica. Hoje, o professor já tem essa visão. A perspectiva histórico-crítica enxerga a criança como sujeito de suas atividades. Deve-se valorizar o conhecimento que a ela traz.

A entrevistada, enquanto gestora, diz que percebeu os professores encontram dificuldade, ainda, em tirar a perspectiva da teoria e aplicar em sala de aula.

Formar sujeitos críticos é o essencial na perspectiva histórico-crítica. As crianças aprendem conforme convivem e interagem com o outro, são dotadas de crenças, as quais as fazem ser únicas. Esse contato direto com o outro acaba por influenciar sua maneira de agir e de pensar, tornando-se um ser ativo, pensante e capaz de opinar e criticar, tem autonomia própria, tornando-se capaz de superar obstáculos em troca de garantir seu espaço.

Constata-se, então, que o desenvolvimento da criança é resultado de experiências adquiridas em determinados ambientes, bem como da própria capacidade que possui, já que é sabido que cada uma tem sua maneira de aprender, seu tempo, suas dificuldades e suas habilidades, embora todas elas passem pelas mesmas fases do desenvolvimento.

A entrevistada “E”, 34 anos, seis anos de docência, já atuou em maternal em jardins 1, 2 e 3 e maternal. Se identifica mais com o jardim 1 por ter atuado há mais tempo. Diz estar a par da proposta de ensino, que passa por processo de adaptação e considera adequado, embora possa melhorar. A entrevistada sente falta de pesquisas na escola acerca do andamento do processo.

Para ela, o brincar deve estar inserido em todas as aulas, uma vez que sente falta da participação dos pais nesse e em todo o processo educacional, o que a incomoda muito. Ela busca inserir a brincadeira em seu planejamento.

“E” relata que o brincar é a base de tudo, pois, por meio das brincadeiras, pode perceber os comportamentos da criança. A criança acaba tentando transmitir os seus sentimentos através do faz de conta.

Isso representa que nessa faixa etária a criança está em busca de uma identidade, ou seja, é necessário que sejam oferecidos diversos estímulos para que ela seja capaz de desenvolver essa autonomia e construa seus valores perante à sociedade.

Wallon destaca que toda atividade da criança é lúdica, ela exerce por si mesma antes de integrar-se em um projeto de ação que a subordine e transforme o meio. As brincadeiras são praticadas simplesmente por gosto, não porque alguém as ensinou ou propôs, mas com o passar do tempo, vão se modulando e tornando-se mais complexas, seguindo o ritmo da idade e de acordo com as vivências adquiridas.

Considera também que o fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social, ou seja, o emocional deve ser levado em conta, pois a afetividade é extremamente importante no desenvolvimento infantil, já que a criança que está rodeada de afeto, terá maiores condições de se desenvolver integralmente.

Para “E”, a brincadeira livre é muito importante, pois, por meio dela, a criança pode transmitir os seus desejos, comportamentos e emoções. Sente apoio por parte da coordenação para poder trabalhar as brincadeiras livres e poder colocar em prática a proposta histórico-crítica, consegue pôr em prática.

Muitas vezes, as escolas privilegiam apenas os saberes racionais, e o corpo, a emoção e a sensibilidade dos alunos são simplesmente desconsiderados no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as brincadeiras e os jogos, que estão presentes em todas as fases da vida do ser humano também são deixados de lado. É preciso renunciar ao controle e a centralização e a consciência do que ocorre em sala de aula.

A entrevista “F”, 56 anos, docente na educação infantil há 39 anos, atua há 30 anos na alfabetização e hoje é coordenadora. Segundo ela, extraiu de todas as teorias durante todos esses anos, o melhor para a aprendizagem.

Como coordenadora, diz que o brincar deve ser essencial até o jardim 3 e enxerga como principal dificuldade, o baixo salário, o que faz com que o professor precise trabalhar muito e deixe a desejar.

A escola, segundo a entrevistada “F”, estimula o lúdico, mas não pode forçar que o professor faça isso. Diz que os professores da escola estão perdidos no que se refere à perspectiva histórico-crítica, embora tenham tentado. Para ela, há professores que estão preocupados somente com o conteúdo.

A criança, através da brincadeira, é capaz de estabelecer relações com o outro e reconhecer a si própria, ou seja, consegue desenvolver-se de maneira mais saudável e significativa, o que interfere positivamente em seu aprendizado e no desenvolvimento como um todo.

Para um aprendizado de qualidade, o aluno deverá estabelecer relações entre o saber adquirido, as experiências vividas, as necessidades sociais e individuais, buscando sempre a aquisição efetiva do conhecimento.

O papel do professor é apresentar os conteúdos aos alunos de forma crítica, que desperte interesse levando-os a pensar e refletir, e os alunos, por sua vez, demonstrarão a aquisição do conhecimento por meio da linguagem oral, escrita e comportamental.

Neste processo, tanto o professor como aluno, adquirem uma nova forma de agir, com intenção e desejo de colocar em prática os conhecimentos assimilados, utilizando-os em seu dia a dia, como forma de melhorar o meio em que vive.

As crianças aprendem conforme convivem e interagem com o outro, são dotadas de crenças, as quais as fazem ser únicas. Esse contato direto com o outro acaba por influenciar sua maneira de agir e de pensar, tornando-se um ser ativo, pensante e capaz de opinar e criticar, tem autonomia própria, tornando-se capaz de superar obstáculos em troca de garantir seu espaço.

A entrevistada “G”, 32 anos, atua como docente há dez anos e atuou na alfabetização e jardins 1 e 2, além do berçário, diz se identificar com todas as fases, mas prefere o jardim 3.

A entrevistada “G” diz conhecer recentemente a proposta histórico-crítica e considera inadequados para a educação infantil, diz ser

muito conteúdo e que, na realidade, a criança cansa pela pouca idade. Relata que é parcialmente adequado pelo excesso de conteúdo.

Para ela, o brincar também é essencial para a aprendizagem e consta sempre no seu planejamento docente, inclusive insere a brincadeira livre e não encara como um tempo de descanso do professor. É sim, muito importante porque nesse momento, o aluno pode expor as suas vontades e sentimentos.

Quando utiliza-se de ludicidade na educação infantil, pode ocorrer o que chamamos de um método pedagógico bem sucedido, pois há o estímulo do desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, o aprendizado.

Nesse sentido, o brincar tem enorme significado, uma vez que as habilidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem são desenvolvidos enquanto se brinca.

## **Discussão**

A educação brasileira, tomada como fenômeno, desenvolve uma análise e debate do contexto social em que as crianças estão amplamente envolvidas e instituídas, como parte da relação de dependência das propostas e ações pedagógicas utilizadas como fundamentos do trabalho educacional, apoiando-se nos referenciais teóricos e práticos para o trabalho docente. Em consequência desta relação de dependência, é necessário um projeto de transformação, em que, considera-se a perspectiva crítica e analítica das pedagogias da infância.

A Pedagogia Histórico-Crítica, na qual a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, surge no Brasil nos anos de 1974, pelo emérito Prof. Demerval Saviani, que através de estudos e pesquisas, propõe um método crítico em face a superação das pedagogias do “aprender a aprender”, isto é, a atitude do aprendiz de aprender os procedimentos necessários ao aprendizado de qualquer conteúdo e em defesa da educação integral, emancipatória e libertadora.

A pedagogia histórico-crítica vislumbra possibilidades de superação, senão da forma de organização capitalista da sociedade atual

e, portanto, da escola, ao menos de práticas pedagógicas limitadoras do desenvolvimento humano.

Na visão de Marsiglia (2011, p. 23) a reflexão que a pedagogia histórico-crítica implica à educação é propor novos caminhos para que a crítica não seja vazia de pensamento, mas que contemple:

- a) Ponto de partida da prática educativa (*prática social*): etapa na qual se deve levar em conta a realidade social do educando. Neste primeiro, o professor tem uma “síntese precária”, pois há um conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos.
- b) Problematização: momento de levantar as questões postas pela prática social [...] trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas.
- c) Instrumentalização: momento de oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento. Tendo sido evidenciado o objeto da ação educativa e feita pela mobilização dos alunos para o conteúdo que está em questão, é preciso instrumentalizar os educandos para equacionar os problemas levantados no momento anterior, possibilitando-lhes, de posse dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética, dar novas respostas aos problemas colocados.
- d) Catarse: momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece.
- e) Ponto de chegada da prática educativa (*prática social modificada*): o educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora.

As cinco etapas apresentadas nos permitem considerar que: na primeira etapa o professor tem como tarefa valorizar o cotidiano do aluno; na segunda etapa é preciso problematizar as questões que possuem valor social; na terceira etapa o aluno é levado a adquirir conhecimento a fim de que as questões de valor social cotidiano atinjam uma compreensão mais aprofundada da realidade, em busca do fundamento dos fenômenos estudados; na quarta etapa o aluno evidenciará o que conseguiu aprender e qual o nível de compreensão atingido;

na quinta etapa busca atingir seus objetivos de forma transformadora, após adquirir e sintetizar o saber.

A educação deve ampliar os horizontes culturais dos alunos, propiciando que eles se desenvolvam na sua totalidade e que possam transmitir conhecimentos universais que levam à compreensão da realidade social.

Tal pedagogia permite que a escola socialize os mais variados tipos de conhecimentos que se transformam em práticas, transparecendo assim tudo o que é contraditório na sociedade capitalista.

Como podemos perceber, a pedagogia histórico-crítica permite que os educadores possam desenvolver um trabalho mais condizente com as necessidades do aluno, indo de acordo com o que ele vive no dia a dia, fazendo com que ele pouco a pouco passe a ter gosto em aprender.

Considera-se que tanto na educação infantil como no ensino fundamental, a questão do desenvolvimento do aluno é importante como norteadora das ações. Isso significa que, por defender que o desenvolvimento intelectual e cognitivo é impulsionado pelas aprendizagens que temos ao longo da vida, o trabalho em um Centro de Educação Infantil deve ter por objetivo propiciar as melhores condições para que as relações sociais e materiais da criança pequena ampliem seu repertório de sensações, de percepções, de linguagem, fornecendo conteúdo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas.

O conhecimento ensinado pela escola na pedagogia histórico-crítica diz respeito ao conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas pela humanidade (clássicas). À educação escolar compete a transformação do saber sistematizado produzido pela humanidade em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

Nesta perspectiva, pode-se pensar na transformação da sociedade e na superação das formas de exploração, na medida em que todos os homens possam se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e desta forma, promover um desenvolvimento do homem. No contexto desta pedagogia a formação do professor adquire um novo significado, pelo qual a teoria e a prática se apresentam como elementos indissociáveis.

Logo, considera-se que a Pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma teoria que proporciona auxílio na função de realizar o

trabalho educativo na educação infantil, além das outras etapas e modalidades da educação. Desta forma, busca-se subsídios para pensar a educação infantil sob este ponto de vista.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende a ser um ser humano, pois a natureza não oferece o suficiente para seu desenvolvimento. Como afirma Mello (2007, p. 88): “é preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade”.

Ao refletirmos sobre estas afirmações, percebemos que a educação é o processo no qual as crianças iniciam o desenvolvimento, uma construção humana que comporta a relação entre o indivíduo e a sociedade que está inserido. As atividades desenvolvidas na escola de educação infantil proporcionam condições para o seu avanço seja ele físico ou intelectual.

Nesta vertente, considera-se que as aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, a apropriação das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura ocorre de forma mediadora por pessoas mais experientes.

É preciso levar em conta que, na formação de professores, são necessários conhecimentos como os saberes dos conteúdos curriculares de sua área, também aqueles próprios ao domínio dos processos, isto é, o conhecimento didático-curricular. Ainda, são necessários os saberes pedagógicos que dizem respeito aos conhecimentos das teorias educacionais e a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa que requer a compreensão do movimento da sociedade.

Seguindo este pensamento, cabe ressaltar que além da brincadeira educativa direcionada, o aprendizado também existe quando ocorre a brincadeira livre, isto é, aquela em que a criança é quem estipula as regras. Essas brincadeiras podem acontecer fora da classe e, algumas vezes, dentro dela.

Estas brincadeiras que, segundo Kishimoto é: “dotado de natureza livre” muito auxilia no desenvolvimento infantil.

Conforme consta nos RCNEI (1998, p. 29):

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propician-

do às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, sendo necessário que o educador saiba planejar as brincadeiras de acordo com o contexto da aula, de modo a despertar a capacidade de escolha e serem capazes de lidar com as próprias emoções.

Não deve ser tarefa do professor, ensinar à criança como se brinca, visto que brincar faz parte da natureza infantil e toda criança é capaz de fazê-lo. O papel do professor é oferecer situações para que o aluno possa praticar as brincadeiras e, conseqüentemente, desenvolver suas habilidades. O ato de brincar deve ser livre e espontâneo, pois só assim trará à criança, satisfação e prazer.

Quando a criança tem a obrigação de aprender determinado conteúdo, ou mesmo desempenhar determinadas atividades, a tendência é que isso ocorra de maneira angustiante, como se tivessem de fazê-lo para ficarem livres ou receberem algo em troca. Entretanto, quando o contexto da aula é disponibilizado ao aluno de maneira lúdica, ou seja, através de jogos e brincadeiras, o aprendizado torna-se leve e prazeroso.

Quando brinca, a criança tem a possibilidade de criar um mundo imaginário, só dela, tendo a oportunidade de explorar conhecimentos que a brincadeira proporciona, isto é, ao passo que brinca, reflete, cria, copia, concorda, descorda. Tudo regado ao prazer e a satisfação.

Para que o lúdico seja inserido corretamente no contexto escolar, é necessário que o educador tenha um bom preparo e consiga identificar a individualidade do aluno, assim como, esteja apto a selecionar a atividade pertinente a cada momento, isto é, as brincadeiras não devem ser livres, mas sim, adequadas ao âmbito pedagógico para que seja promovido o aprendizado, embora haja o desenvolvimento da criança mesmo nas brincadeiras que não estão inseridas nesse contexto.

Para Vygotsky (1998, p. 34), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida e é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Faz-se necessário que o educador busque, cada vez mais, ferramentas que tragam esse complemento necessário, ou seja, procure trabalhar de forma lúdica, fazendo uso de brincadeiras, mas não deixando de lado o caráter intelectual, o conteúdo da aula deve estar presente sempre, porém enriquecido com as brincadeiras apropriadas, que façam parte do contexto.

Brincando se aprende e, nas brincadeiras, estão inseridos aspectos que, futuramente, farão com que o aluno esteja apto a aprendizagens mais amplas e elaboradas. O educador precisa estar ciente disso, de modo que consiga contextualizar o lúdico com as situações de aprendizagem. Um primeiro passo é estabelecer o tipo de atividade utilizada em determinado conteúdo, observar e entender os diferentes tipos de turma.

O que ocorre, muitas vezes, é que o professor se preocupa demais com as questões pedagógicas e se esquece de possibilitar espaço às crianças para que consigam pensar e criar, ou seja, os aspectos lúdicos acabam não sendo postos em prática.

Nas atividades com os diferentes objetos as crianças vão descobrindo as coisas ao seu redor, adquirindo experiências e aprendendo a interpretar os objetos e situações. É importante frisar que a participação dos adultos é de suma importância no domínio dessas ações. À partir dos três anos até aproximadamente os seis anos de idade, se constitui como atividade principal o jogo dos papéis sociais (MELLO, 2007).

De acordo com as entrevistas em tela, vale ressaltar que muitos profissionais da educação ainda devem repensar suas opiniões e o modo como veem o mundo.

Isso ocorre, na maioria das vezes, não por falta de vontade, mas sim por falta de esclarecimento durante sua formação referentes à importância do brincar na aprendizagem, isto é, muitos educadores ainda pensam que existe o momento de brincar e o momento de estu-

dar e que as duas coisas juntas não dão certo, pois se brincarem enquanto estudam, terão a atenção dispersa. No entanto, sabe-se que é exatamente o oposto, quanto mais a criança estiver inserida em um contexto lúdico, maior será a possibilidade de desenvolver habilidades que não são despertadas quando não se brinca.

Pode-se compreender, então, que uma provável maneira de responder às questões postas anteriormente pauta-se nas concepções apresentadas neste estudo, seja na questão pedagógica ou na concepção de desenvolvimento que fundamenta essa pedagogia.

Compreende-se aqui que é muito importante construir o ensino na educação infantil com base nesses princípios. Este parâmetro de educação assegura o desenvolvimento integral da criança e propicia a ela acesso ao conhecimento, de modo a respeitar as peculiaridades de sua faixa etária, já que a compreensão de trabalho educativo expressa na pedagogia histórico-crítica se traduz no ato que produz no indivíduo a humanidade que é produzida coletivamente pelos homens (SAVIANI, 2003).

Acredita-se, aqui, que a criança constrói conhecimentos significativos. Essa construção não surge apenas de uma atividade interpessoal, parte da interação entre educador e educando e do próprio grupo social, no qual está inserido.

Desta forma, os desafios propostos nos âmbitos curriculares promovem a construção de competências e habilidades, organizadas de forma que possam interagir como sujeitos ativos e criativos, seguindo o estágio de desenvolvimento da criança, bem como a sua relação com o mundo exterior.

## **Agradecimentos**

O autor declara não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

## **Referências**

- ALMEIDA, A.R.S. **Emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, Marcos T.P. **O brincar na educação Infantil**. In: Revista Virtual EF Artigos. Natal/RN Vol. 03. Número 01. Maio, 2005. Dispo-

nível em:<http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências:** os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus, 2005.

BARROS, RosleySulekBuche. **Educar com afetividade sabendo dizer não.** 2003. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaopiniaopinia.asp?entrID=133>. Acesso: 18 nov.2018.

ARCE, A. **É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil?** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em:<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/708> Acesso em: 10 set. 2018.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara. 2ª ed., 1981.

BALDAÇARA, Leonardo; BUENO, Celso Ricardo; LIMA, David Souza; NÓBREGA, Luciana P. C.; SANCHES, Marsal. **Humor e afeto: como defini-los?** *Arq Med Hosp Fac Cienc Med Santa Casa São Paulo*, 2007; 52(3):108-13. Disponível em: <[http://www.fcmsantacasasp.edu.br/images/Arquivos\\_medicos/2007/52\\_3/vlm52n3\\_7.pdf](http://www.fcmsantacasasp.edu.br/images/Arquivos_medicos/2007/52_3/vlm52n3_7.pdf)>. Acesso em 07 jan. 2019.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o Brincar?** da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Vida Afetiva.** In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.* 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 189-199.

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FEATHERSTONE, M. (1997). **O desmanche da cultura:** globalização, pós modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 15. ed. São Paulo: Cortez,

2004. \_\_\_\_\_. **Alfabetização e cultura escrita.** Nova Escola, nº 162, maio\2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/162-ai03/html/falamestre.htm>. Acesso em: 16 ago. 2017.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. **A Educação Física na escolarização da pequena infância**. Pensar a Prática: Educação Física e Infância. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, vol5, p.106-122.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIROUX, H. A., (1983). **Theory and resistance in education**: a pedagogy for the opposition. London: Heinemann.
- KISHIMOTO, Tizuco. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2008.
- KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica – Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MACHADO, Marina Marcondes. **O Brinquedo-sucata e a criança**. 4ª. Ed. São Paulo: LOYOLA, 2001
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARREGA, STELA NOLLA: **Jean Piaget e as Fases do Desenvolvimento Infantil**; Portal Educação; publicado em 15/03/2014; psicologia <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/jean-piaget-e-as-fases-do-desenvolvimento-infantil/55035>> Acesso em: 07 jan. 2019.
- MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção Educação contemporânea).
- MELLO, S. A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil**: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, orgs. Formação de professores: limi-

tes contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins9788579831034-10.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2018.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

PORANGABA, Fábio Araújo et al: **A importância do lúdico na educação infantil**; publicação 10 de janeiro de 2012. <http://www.lambaridoeste.mt.gov.br/secretarias/educacao-e-cultura/artigos-dosprofessores/59/view/672> Acesso em 08 de jan. 2019.

RIBAS, Adriana Tressa et al: **O brincar em sala de aula a partir da perspectiva do professor**; ISSN: 1986290; Jornal CECIERG; Educação Pública; Publicação em 15 de janeiro de 2013 <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0369.htm> > Acesso em 07 de out de 2017.

SARAT, M. **Formação profissional e Educação Infantil**: Uma história de contrastes. Revista Guairacá, 17:135-158, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 8. Ed. revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WALLON, H. (1968). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

## O IDEB: currículo e poder nas relações escolares

*Josely Ferreira Ribeiro*

*Denize Amorim*

*Antônio Henrique Nunes Ribeiro*

*Gessiedna Pereira de Souza Silva*

A busca pela qualidade educacional no Brasil tem levado o cenário das Políticas Públicas a buscar caminhos que guiem a implantação de um currículo específico para as avaliações do IDEB.

Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi um dos primeiros movimentos de Políticas Públicas formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação, ele é medido em três etapas, a saber: no ensino fundamental com duas avaliações nas séries iniciais, uma série final e no ensino médio.

De acordo com Sander (2005, p.18) a sociedade se depara constantemente com novos e poderosos cenários que vão marcar profundamente sua existência, sua educação, seu trabalho e toda atividade humana.

O autor vai mais além, quando defende que a educação deveria ser o fator essencial e prioritário a implantação de políticas sociais em qualquer sociedade que pensa em ofertar qualidade na educação. “Essas preocupações devem centrar-se simultaneamente na extensão da aprendizagem e na melhoria da qualidade da oferta educacional. (SANDER, 2005, p.25)

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o IDEB é um mecanismo de política pública para averiguar o nível de qualidade educa-

cional, verifica-se que em um só indicador se obtém os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias do desempenho nas avaliações.

Para tanto, as avaliações do IDEB reúnem abordagens pedagógicas que possibilitam resultados sintéticos em cada prova e através desses resultados, que são identificadas no índice da avaliação com notas/conceitos de zero a dez, que se concretizam estratégias de intervenções para a melhoria do sistema, visando a qualidade e o resultado das avaliações com medidas altas.

Atualmente inserido na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), o IDEB atua como uma ferramenta de avaliação da qualidade de ensino e estabelece que até 2022, o índice do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

De acordo com o Observatório do PNE, houve um crescimento gradual da qualidade educacional da Educação Básica do Brasil. Numa amostra desde 2013, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental bem como o Ensino Médio demonstraram ano após ano em crescimento real, a saber:

2013 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4,9), Anos Finais do Ensino Fundamental (4,4), Ensino Médio (3,9);

2015 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5,2), Anos Finais do Ensino Fundamental (4,7), Ensino Médio (4,3);

2017 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5,5), Anos Finais do Ensino Fundamental (5,0), Ensino Médio (4,7);

2019 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5,7), Anos Finais do Ensino Fundamental (5,2), Ensino Médio (5,0);

2021 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6,0), Anos Finais do Ensino Fundamental (5,5), Ensino Médio (5,2).

Nesse contexto, percebe-se que os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, não conseguem alcançar a média 6,0 até o ano de 2022, conforme pretendido pela meta 7 do PNE.

Assim, ao falar da intenção de elevar o índice de qualidade na educação, implica falar também falar na construção de um currículo escolar com conteúdo homogeneizado e avaliações em larga escala.

Segundo Silva, em seu livro Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo (2014), o currículo é sempre resul-

tado de uma seleção de um universo amplo que vai selecionar conhecimentos e saberes que vão se constituir. Nesse contexto, é inegável a importância que o currículo tem, nesse quadro de mudanças da avaliação da educação brasileira. “Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2014, p. 15).

Em suma, depois das teorias críticas e pós críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2012, p. 150).

Na mesma linha de pensamento, os estudos de Moreira (2014) no livro *Currículo: questões atuais*, vão revelar que o currículo revela “poder” por ser “um artefato social e cultural” e que no momento de sua construção, os conhecimentos devem ser analisados e compreendidos sobre uma “moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”.

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis. (SANTOS, 1995, p. 287 apud MOREIRA, 2014, p. 24).

Para atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o MEC se pronunciou apontando aprimoramentos para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o ano de 2019.

Dentre as mudanças pretendidas, estão a inclusão da Educação Infantil no sistema de avaliação e a avaliação do Ensino Fundamental, que antes fazia prova de Língua Portuguesa e Matemática, na próxima edição, a avaliação do 9º ano deverá contemplar as áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas.

Sendo assim, em meio a essas modificações no Saeb e a relação entre currículo e poder nas escolas, Consideramos como objetivo geral do trabalho analisar o poder do IDEB no currículo das escolas brasileiras para o alcance das metas.

Nesse sentido se faz necessário uma discussão acerca dessas mudanças a partir das seguintes questões norteadoras, a saber: Quais conteúdos serão privilegiados nessas novas avaliações? Esses conteúdos estão articulados em rede com outros conhecimentos locais? Atende a NSE? A quem interessa essa mudança? Quem ganha e quem perde?

No entanto, Bourdieu ressalta que as ações dos sujeitos parecem ser hegemônicas, mas na realidade agem segundo os interesses por objetos distintos conforme as necessidades individuais ou sociais de cada um. Esses objetos só têm importância porque os significados estão implícitos sobre alguma razão.

Ou seja, existe ações neste processo do IDEB que só parecem hegemônicas, mas no entanto será que são?

Para Bourdieu "as práticas sociais são processos dinâmicos, onde a objetividade se enraíza na e pela experiência subjetiva", e, portanto, tendem, ao mesmo tempo, à reprodução e à transformação. Superando assim, a antinomia objetivismo e subjetivismo, uma vez que toda experiência subjetiva revela a objetividade, e toda objetividade revela intenções subjetivas.

Nesse momento inicial, privilegamos como opção metodológica, a pesquisa de tipo bibliográfica, considerando como ponto central nesse momento, os apontamentos nos documentos oficiais pertencentes ao SAEB, IDEB, INEP, PNE, bem como o currículo pretendido e estipulado pelo MEC, para alcançar as metas almejadas nos resultados até 2022.

Para tanto, pretendemos elaborar discussões acerca das avaliações pretendidas para 2019, verificar o sistema de inclusão da modalidade da educação Infantil no sistema de avaliação e analisar a inclusão dos eixos das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas a partir do 9º ano.

Apesar de não ser o objeto da nossa pesquisa, julgamos necessário realizar algumas reflexões sobre o tema avaliação, a interferência do imaginário no processo avaliatório e valores.

Hoje, mais do que nunca a avaliação recebe destaque pela constante necessidade de modificações do seu rumo tendo em vista a velocidade das mudanças que ocorrem mundo moderno.

A essa inconstância, Bauman (2000) cunhou o termo *modernidade líquida*. Os termos “fluidez” ou “liquidez” foram utilizados como metáforas com objetivo de captar esse estado da natureza, que seriam qualidades dos gases e líquidos, que diferente dos sólidos não mantém as suas formas com facilidade, para definir a presente fase da modernidade (Bauman, 2000, p.9).

A modernidade imediata é “líquida” e “veloz”, mais dinâmica do que a *modernidade sólida* que por ela (modernidade líquida) foi suplantada. Na modernidade sólida, os conceitos, ideias e estruturas sociais eram mais rígidos e inflexíveis, onde o mundo tinha mais certezas.

A passagem de uma modernidade para a outra gerou mudanças em todos os aspectos da vida humana. Agora na *modernidade líquida*, o mundo é repleto de sinais confusos propensos a mudar com rapidez e forma de maneira imprevisível.

Esse movimento acelerado das mudanças na vida moderna, atrelados ainda à evolução da tecnologia e novas descobertas, sugere que não existem mais referenciais nem hierarquização na escala de valores, sendo então necessária uma metodologia que permita ao homem avaliar a sua ação em todos os campos (WERNECK, 2013, p. 177).

Werneck cita Nilson José Machado:

juízos de valor são sempre mais complexos do que meras operações de medição, em consequência, a tarefa do professor, ao avaliar mais do que saberes técnicos exige a competência, o discernimento e o equilíbrio de um magistrado, uma vez que o que está em jogo é o pleno desenvolvimento de uma ser humano (2013, p. 178).

Hoje, busca-se uma metodologia que possa avaliar o homem como um todo, seu componente intelectual, sensibilidade, vontade e atos ou seja, a avaliação em educação deve focalizar além do domínio psicomotor e cognitivo, o afetivo.

Na Educação, os exames e testes escolares que conhecemos e são praticados, datam dos séculos XVI e XVII com a emergência

da modernidade. A escola na atualidade é a escola da modernidade e atrelado a ela foram sistematizados os exames escolares, de forma como ocorrem ainda ocorrem nos dias de hoje (LUCKESI, 2017, p. 28). Por outro lado, Perrenoud (2007, p. 11) associa a avaliação nas escolas como “à criação de hierarquias de excelência”, onde os alunos são comparados e classificados, tendo como referência uma norma dita de excelência, que foram estabelecidas pelo professor e melhores alunos.

Se admitirmos que a avaliação também é o resultado da ação da vontade, ao introduzir o valor no concreto sob a interferência da sensibilidade e da razão, nota-se que ela espelha a escala de valores, o nível do conhecimento lógico e ainda, as manifestações do imaginário de cada sujeito, refletindo inclusive nos processos avaliatórios.

Assim, a educação em valores, superou a prescrição moralista, situando se no nível da ética, com a preocupação de como inserir esta frente educativa no currículo da escola atual sem repetir velhas fórmulas que não foram sucedidas para o aprendiz. Werneck (2008) afirma que,

à educação, como objetivo principal, (deve) levar o sujeito a desenvolver-se como “pessoa” aprimorando a sua saúde, o seu bem-estar material, o seu conhecimento, a sua liberdade, a sua sensibilidade independentemente do grupo cultural a que pertencesse. Como segundo objetivo, promover as personalidades com suas peculiaridades próprias, individuais e grupais, respeitando o pluralismo cultural naquilo que não se opusesse as exigências fundamentais da pessoa humana (WERNECK, 2008, p. 22).

Pois os valores são conceitos, modos de agir das pessoas e pode ser cultural ou social, são diferenciados de pessoa para pessoa e através deles cada um expressa seus sentimentos, suas críticas, sua forma de ser e ver o mundo, podendo ser estéticos, éticos e políticos.

Na escola é perceptível todos os tipos de valores. No entanto apesar das diversidades de valores a escola tem o poder de passar aos seus alunos os valores que considera certo. A escola realiza uma hierarquização de valores.

A escola é um local onde os alunos aprendem uma cultura já produzida. Tendo influências pelo ensino escolar e educacional. Ou seja, o ensino escolar é o conhecimento científico passado aos alunos através do professor em uma escola, enquanto que educacional são as práticas sociais, valores, crenças, o relacionamento entre os seres humanos e que acontece em qualquer lugar.

Atualmente percebemos mudanças em todos os sentidos, nas famílias, na economia, na política, na religião, no trabalho e como as escolas não poderiam ficar de fora destas mudanças passaram a ter funções muito importantes, não mais somente na aprendizagem do ler e escrever, mas como uma prática voltada para o respeito, os valores culturais, sociais e classificatório.

Portanto o conceito de aprendizagem ampliou-se com as descobertas sobre os processos biológicos e culturais do desenvolvimento humano. Pesquisas atuais comprovam que as relações entre os seres humanos e o meio são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, que registra, no corpo e no cérebro, as marcas das aprendizagens bioculturais.

O contexto em que o aprendiz vive e a ação mediadora de adultos significativos com quem convive são fundamentais em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Também a ação educativa da escola depende da qualidade dessa mediação e do que ela oferece para o enriquecimento das aprendizagens e para a formação humana. A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO, sugere princípios para o processo de educação para todos, como a democratização e a renovação da educação escolar.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deram nova significação conceitual e metodológica aos conteúdos curriculares e ao cotidiano escolar, visando a renovar o ensino e a aprendizagem nas instituições de educação básica, entrelaçando os componentes curriculares, contextualizando-os e respeitando sua interdependência com a realidade.

A partir daí, os currículos passam a ser organizados para a formação de sujeitos capazes de “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser e conviver”.

A construção do currículo não pode ser distanciada da realidade sociocultural dos camponeses segundo suas comunidades onde as escolas estão inseridas. Anteriormente, as escolas campesinas recebiam propostas curriculares baseadas nos espaços urbanos e até mesmo baseadas em realidades de outros países.

Segundo Moreira (2006), a escola é o espaço de concretização do currículo, ele é o instrumento central pelo qual ocorre a promoção da qualidade do ensino, considerando o currículo como “coração da escola”, já que todas as suas ações giram em torno dele. Para isso, é preciso que exista uma flexibilização na construção do currículo para que as práticas de ensino não se tornem dogmáticas e inflexíveis.

Werneck (2003, p. 61) ressalta que o homem nasce em uma determinada cultura e não apenas em meio à natureza. Toda criança que vem ao mundo e cresce em determinado meio cultural vai receber durante uma fase de sua vida, um conjunto de informações de maneira unidirecional, em virtude de ainda não apresentar uma capacidade crítica, que vai caracterizar o conhecimento preconceitual, que deverá ser considerado válido pelo meio social em que nasceu.

Não é incomum ouvirmos crianças falarem quando indagadas sobre determinadas ações coisa do tipo: “o meu pai disse que não pode” ou até “minha professora falou que isso é errado”. Essas crianças recebem o que se pode denominar “imaginário social”.

Na continuação Werneck (2003) descreve que esse “imaginário social” inclui uma visão do mundo, uma visão do outro e uma interpretação do real, que foi assimilada de maneira passiva, acrítica e como já descrito anteriormente preconceitual. Toda essa carga de informações vai influenciar na formação da “personalidade” nessas “pessoas”, aqui entendida como pessoa humana. As noções de “pessoa” e “personalidade” são importantes referenciais para o estabelecimento de escalas de valor e estão diretamente relacionados a avaliação

Na continuação Werneck (2003) descreve que esse “imaginário social” inclui uma visão do mundo, uma visão do outro e uma interpretação do real, que foi assimilada de maneira passiva, acrítica e como já descrito anteriormente preconceitual. Toda essa

carga de informações vai influenciar na formação da “personalidade” nessas “pessoas”, aqui entendida como pessoa humana. As noções de “pessoa” e “personalidade” são importantes referenciais para o estabelecimento de escalas de valor e estão diretamente relacionados com a avaliação.

O Professor Francisco Escorsim assim descreve algumas aproximações entre a Memória, a Imaginação e o Imaginário:

Memória é aquele repositório de imagens recebidas desde o nascimento, a partir do qual se torna possível a noção de “biografia” (embora essa mesma noção dependa ainda de um processamento sofisticado da memória, e, portanto, não possa confundir-se com ela). “Imaginação” é uma faculdade que transita entre a memória e os cinco sentidos, buscando, combinando e modificando as impressões antigas e recentes. “Imaginário”, enfim, é o universo mais amplo que se compõe de memórias e criações, de impressões com os mais diversos graus de interferência do próprio sujeito, e que talvez pudéssemos definir como o “mundo interior” em que vive o “eu”. (ESCORSIM, 2019. *Online*).

Na visão do mesmo autor, é necessário tomar consciência do que está subjacente nesse “mundo interior”, sinalizando que não se trata de um posicionamento meditado, mas de algo como uma predisposição geral e semiconscente para observar, pensar e sentir certas coisas e de certo modo.

Com essa tomada de consciência é inevitável não perceber, também, que uma visão de mundo nunca é construída isolada da visão de mundo prevalente na família, sociedade, na cultura em que se vive, ou seja, mais do que uma relação entre essas visões, há verdadeira dependência, ainda que parcial, ao menos até essa conscientização.

Nos parece claro que na avaliação educacional, os referenciais do passado não são mais suficientes, ou seja, precisamos ir além do que simplesmente medir as produções escolares, as performances acadêmicas e o QI dos alunos. É imperioso ultrapassar as valências objetivas e atingirmos o domínio afetivo e humanidade desses alunos (WERNECK, 2013, p. 178).

Ao discutir o poder do IDEB no currículo das escolas brasileiras para o alcance das metas, buscamos discutir a influência de um

currículo escolar que atenda a regionalidade de cada escola, mas também que tenha poder para preparar os alunos para as novas avaliações. Dessa forma, faz-se necessário atrelar essa discussão aos estudos sobre currículo. Para tanto, deve-se esclarecer o que compreende-se por currículo e a concepção do termo aqui assumida.

Segundo os estudos de Moreira e Silva (1994, p. 27), o currículo é “um artefato social e cultural”, que deve ser analisado e compreendido sobre uma “moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. Logo, se problematiza os conteúdos curriculares propostos como base nas avaliações, apontando para um currículo que deve ser privilegiado nas escolas, em detrimento a outro que é subjugado. “Esse viés analítico, pertence aos estudos críticos de currículos, os quais tiveram como mola propulsora a NSE (Nova Sociologia da Educação).” (MOREIRA; SILVA, 1994).

Essa perspectiva da cultura como um campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria curricular crítica. Se combinamos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexo da “realidade”, somos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento como uma “coisa”, como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 28).

De acordo com esses autores, é inegável que o currículo não é apenas a organização de conhecimentos e que por “detrás” dessa organização, há uma noção pré-definida acerca de quais conhecimentos se pretende transmitir, e o porquê esses estão sendo privilegiados”. “Os estudos consideram que o currículo deve ser estudado e analisado sobre uma perspectiva crítica e sociológica”. (MOREIRA; SILVA, 1994).

Sobre essa perspectiva, os autores explicam que:

O currículo é expressão das relações sociais de todos. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações sociais de poder, ao se apresentar no seu aspecto “oficial”, como representação de interesses do poder se constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugado. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 29).

Ao delimitar a questão sobre o poder do IDEB no currículo das escolas brasileiras para o alcance das metas, voltamos nossas preocupações ao tema, enquanto profissionais da educação, por acreditar que esse é um dos campos de pesquisa que potencialmente, pode apontar caminhos que possibilitem as transformações desejadas pelos professores na constituição do seu trabalho, na participação dos alunos no contexto educacional e a melhoria da educação no Brasil.

O currículo deve ser pensado sob uma perspectiva crítica e reflexiva que possa contextualizar com a realidade sociocultural dos sujeitos na qual as escolas estão inseridas. Ou seja, é preciso conhecer e reconhecer a cultura dos sujeitos das escolas onde estão sendo direcionados os currículos, antes da implantação das abordagens de ensino, pois é nítido que existem peculiaridades culturais em cada comunidade, nos valores, nas crenças, nas histórias, que precisam ser consideradas e respeitadas antes de serem abordadas em uma avaliação classificatória como o IDEB que repercute em todo território nacional brasileiro.

Assim, o currículo, entre as variadas opções pedagógicas, junto da comunidade, deverá democraticamente identificar a melhor forma de colocar em prática suas atuações de ensino, considerando sempre o que as Diretrizes Curriculares orientam, a história da escola e o acréscimo das conotações culturais a serem evidenciadas no currículo, incorporando às práticas educativas escolares uma abordagem que desenvolva, num processo formador, o respeito ao outro, resgatando os valores relacionados à pluralidade cultural como atitude moral e perpetuando a experiência humana como patrimônio civilizacional.

Dessa forma, como nada é neutro, sempre existem os objetivos ocultos que podem representar o caos ou o sucesso de um

projeto político pedagógico das escolas, redes ou sistemas de ensino.

Essa proposta exige competência do professor, no âmbito do saber e dos esquemas de percepção, avaliação e decisão; postura reflexiva (ação-reflexão-ação); adequação das atividades ao contexto sociocultural; mediação e relação dialógica na formação dos alunos; criação de situações desafiadoras que promovam o pensar relacional e globalizado; gerenciamento de situações-problema, identificando obstáculos, buscando alternativas e soluções; avaliação contínua das competências em construção, com observações e registros; valorização da criatividade, oportunizando a manifestação da imaginação; uso de atividades investigativas, problematizadoras e de tratamento da informação: coleta de dados em fontes diversas, perguntas, registros, seleção, interpretação, organização, debate e sistematização de informações. Acima de tudo, é indispensável que o educador tenha, ele próprio, uma conduta ética, pautada em valores universais como a justiça, o diálogo, o respeito mútuo e a solidariedade.

O IDEB tem o poder classificatório nas avaliações institucionais, no entanto os professores podem dar o poder aos alunos do conhecimento que as classificações avaliativas nem sempre reconheceram em suas abordagens metodológicas.

### **Referências bibliográficas**

AMARAL, Nelson Cardoso e BELO, Fernanda Ferreira. **IDEB escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal?** Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n.2, p. 339-353, jul./dez. 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

BOURDIEU, Pierre. “Escritos de Educação”. In NOGUEIRA, Maria

Alice & CATANI, Afrânio (orgs). Editora Vozes. 16 ed. Petrópolis- RJ. 2015.

BRASIL, IDEB/INEP. Disponível em <http://inep.gov.br/ideb>. Consulta em setembro de 2018

BRASIL, IDEB/INEP. Disponível em <http://IDEB.inep.gov/resultado/resultado>. Consulta em setembro de 2018.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

ESCORSIM, F. Disponível em <https://institutoborborema.com/tag/francisco-escorsim/>. Consulta em agosto de 2019.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil** – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo e Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_ (org.). **Currículo: Questões atuais** – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação** – Brasília: Liber Livro editora, 2005.

SILVA. T. T da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. – 3. ed. 5. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WERNECK, V. **Educação e Sensibilidade um estudo sobre a teoria**

**dos valores.** - 1.ed. – Rio de Janeiro: Rovellet Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. *Cultura e Valor.* 1.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitário Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma Avaliação Sobre a relação Multiculturalismo e Educação  
**Ensaio: Avaliação, Política, Educação.** Rio de Janeiro, v.16, n.60, p.413- 436, jul./set. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a06.pdf?fbclid=IwAR3AGIKb0RwV6vH8stWz0d9\\_vpy0nkGuFOt3yFX-6IO33gcWcr8GokPISN8](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a06.pdf?fbclid=IwAR3AGIKb0RwV6vH8stWz0d9_vpy0nkGuFOt3yFX-6IO33gcWcr8GokPISN8). Acesso em 20/04/2019.

AMORIM, D.; RIBEIRO, J.F.; SILVA, G.P.S; **O IDEB: Currículo e poder nas relações escolares,** In:, VII COLÓQUIO INTERNACIONAL BRASIL – COLÔMBIA DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA COLÔMBIA: FORMAÇÃO DOCENTE E DEMOCRACIA, ISBN: 978-85-922051-5-7. 2018, Niterói – RJ. Comunicação Oral. 2018, pag. 510 – 514.

# Educação e inclusão, com as leis em nossas mãos

*Maria Elisabete Figueiredo de Oliveira*

## Introdução

A educação contemporânea apresenta-se com vários entraves pedagógicos que demonstram a necessidade de uma intervenção educacional que priorize a aprendizagem democrática, na qual todos têm o direito à educação para tornar-se um cidadão pleno.

Ao falarmos em democracia e cidadania, estamos falando em inclusão social. A sociedade deve propor uma educação de qualidade e, desta forma, cumprir o que consta no artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado. Uma sociedade só cresce verdadeiramente, quando considera cada indivíduo com as suas diferenças, necessidades e possibilidades. A importância das diferenças apresentadas pelos sujeitos é destacada por Reuven Feuerstein (1983)<sup>23</sup> como uma das riquezas a ser observada e cuidada pela humanidade:

Não quero mudar as diferenças entre os indivíduos. Sinceramente desejo que os indivíduos sejam diferentes. O que me incomoda é que sendo a diversidade da humanidade o seu maior sinal de riqueza, e que nos enriquecemos precisamente a partir dessas diferenças, tenham sido consideradas essas mesmas diferenças como uma desvantagem para o indivíduo e como a fonte principal de desigualdade entre as pessoas. (REUVEN FEUERSTEIN, 1983 apud PISACCO, 2006, p.19).

---

<sup>23</sup> Reuven Feuerstein nasceu no dia 21 de agosto de 1921, em Botosan, na Romênia. Faleceu em abril de 2014. Psicólogo que se dedicou à educação de adolescentes sobreviventes do Holocausto que apresentavam carências cognitivas semelhantes a dos indivíduos com deficiência intelectual.

Entendemos que a sociedade precisa valorizar o respeito às diferenças, sejam elas relacionadas à posição socioeconômica e cultural ou biológica, pois, por meio delas, somos impulsionados a entender e respeitar o próximo, em um contínuo movimento de aproximação e crescimento, já que crescemos à medida em que temos contato com os nossos pares sociais e com as diferenças culturais. Dessa forma, ao considerar a inclusão social, estamos proporcionando a reflexão sobre o respeito e o exercício pleno da cidadania.

Por meio de uma abordagem qualitativa, este artigo pretende analisar a concepção de educação especial e inclusiva contida nas políticas educacionais brasileiras. Apresentam-se os principais marcos históricos e normativos da educação especial, refletindo sobre os princípios educacionais que regem a educação. Destaca-se, para tanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva para o desenvolvimento da cidadania, sendo necessária uma maior integração entre o poder público, a família e a escola para a elaboração dos princípios legais que regem a educação.

### **Marcos históricos e normativos**

Para início, faz-se necessária uma reflexão sobre o entendimento de educação especial através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, que no Capítulo V apresenta:

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

A Lei elucida sobre o público-alvo da educação especial e a inclui enquanto modalidade da educação escolar, portanto, ao falarmos de Educação estamos também falando de educação especial. Os conceitos se agregam, visto que ambos se referem à formação do homem enquanto ser global, que contribui para o desenvolvimento da sociedade. Tal concepção leva ao entendimento da educação com uma perspectiva inclusiva, que considera o respeito às diferenças.

Historicamente, a sociedade sempre foi composta por pessoas diferentes. Vivemos e convivemos diariamente com diferenças socioeconômicas, culturais e biológicas. No entanto, apesar de tanta diversidade, estamos incluídos em uma sociedade, baseada no princípio da igualdade determinado por um segmento social desagregador que pretende, por meio dessa ação, rotular os indivíduos, tentando impor um conceito de incapacidade associado à diferença. Embasados por essa concepção, ser diferente é ser inferior, incapaz e, por isso, deve ser excluído.

Beyer (2013, p. 13) relata que “[...] na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças [...]. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção”. O autor esclarece que as escolas eram especiais por atender crianças 'especialmente' selecionadas, de acordo com os padrões burgueses. Em uma concepção contemporânea de educação, cabe nomear a escola como especial por considerar a inclusão cultural de todos os alunos.

No sentido de compreendermos sobre a educação especial no Brasil, Mazzotta (2011) destaca dois períodos: o primeiro de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares; o segundo entre 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional.

O período de 1854 a 1956 destaca-se com as seguintes ações:

- **12 de setembro de 1854:** Através do Decreto Imperial nº. 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos;
- **26 de setembro de 1857:** D. Pedro II fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Lei nº. 839);
- **1883:** Realiza-se o Primeiro Congresso de Instituição Pública, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882;
- **1874:** Início da assistência aos deficientes mentais no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira;
- **17 de maio de 1890:** Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Magalhães assinaram o Decreto nº. 408, que muda o nome do instituto para Instituto Nacional dos Cegos e aprovaram seu regulamento;

- **24 de janeiro de 1891:** Através do Decreto nº. 1.320, a escola passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a Benjamin Constant Botelho de Magalhães, ex-professor de matemática e ex-diretor do instituto;
- **1935:** É criada, por influência dos trabalhos da professora Helena Antipoff, a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais;
- **Até 1950:** Havia quarenta estabelecimentos de ensino regular – um federal e os demais estaduais – com atendimento escolar especial a deficientes mentais. E catorze estabelecimentos de ensino regular, sendo um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.
- **06 de julho de 1957:** Cem anos após sua fundação, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, através da Lei nº. 3.198, passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES);

Ao longo do primeiro período, a educação especial foi avançando e algumas outras instituições foram estabelecidas com o objetivo de atender crianças e jovens considerando as suas especificidades. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 6) "A educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX". Dessa forma, entendemos que as intervenções governamentais ocorrem à medida em que a sociedade se expõe, apresentando as necessidades da população manifestadas à proporção que ocorre a integração dos indivíduos à sociedade.

O período de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional, destaca-se, segundo Mazzotta (2011, p. 52), “[...] com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim”, nesse período destacam-se:

- **03 de dezembro de 1957:** por meio do Decreto Federal nº. 42.728, acontece a campanha direcionada à Educação do Surdo Brasileiro (CESB);

- **01 de agosto de 1958:** através do Decreto nº. 44.236, realiza-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro;
- **31 maio de 1960:** Dois anos depois, a Campanha, acima citada, através do Decreto nº. 48.252, recebe outra denominação, passando a se chamar Campanha Nacional de Educação de cegos (CNEC);
- **22 de setembro de 1960:** através do Decreto nº. 48.961, realiza-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), influenciada por movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no Rio de Janeiro.

Mazzotta (2011, p. 69) esclarece sobre a importância da participação dos pais na efetivação de políticas públicas eficazes para a cidadania dos portadores de deficiência, relatando que "[...] os grupos de pressão, por eles organizados, têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos". Dessa forma, compreendemos que os pais exercem grande influência, enquanto sujeitos que viabilizam a parceria entre o governo e a sociedade civil, a fim de promover a construção de leis que alicerçam a inclusão social. O autor esclarece, ainda, sobre a participação dos próprios portadores de deficiência, que evidenciam suas necessidades e contribuem para elaboração de Leis que respaldam a democracia da sociedade.

[...] A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais a partir dela [...]. (MAZZOTTA, 2011. p. 70).

Portanto, entendemos que, por meio de tais ações opressivas, as pessoas que apresentam diferenças físicas e/ou cognitivas, mostram que podem exercer sua cidadania e lutar por seus direitos em relação à

efetiva integração social, além de contribuir para a construção de uma sociedade contemporânea, que considera as características pessoais de todos.

Os movimentos sociais favoráveis à inclusão, apresentam-se em âmbito internacional e, alguns documentos foram estabelecidos na década de 1990 enfatizando, segundo Mantoan (2010, p. 23), "a inclusão como um compromisso das escolas e das sociedades mais evoluídas", entre eles: a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien no ano de 1990 e a Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994. Esta, de acordo com Budel (2012, p. 68), "recomenda que as escolas devem se ajustar às necessidades dos seus alunos, independentemente das condições físicas e sociais destes". Nessa perspectiva, entendemos que a escola é uma instituição social que precisa considerar as diversidades e desenvolver um currículo em consonância com a educação inclusiva, com o objetivo de desenvolver as habilidades dos alunos. Para que isso ocorra, faz-se necessário conhecer e respeitar as diferenças físicas e culturais de cada indivíduo. Em 07 de julho de 1999, na cidade da Guatemala, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, que firmou compromissos para garantir os direitos da pessoa com deficiência.

Consideramos que o cidadão apresenta necessidades que surtem a partir da integração social e do exercício da cidadania, a fim de estabelecer um diálogo entre a elaboração e a efetivação das leis, enquanto princípios, que permeiam a estrutura social. As leis devem ser para todos, pois constituem princípios que sustentam a democracia social.

Por meio do exposto até o momento, entendemos que as políticas sociais partem dos homens para os homens. As leis são estabelecidas a partir das necessidades apresentadas pela sociedade, a fim de favorecer uma organização político social. Budel (2012, p. 65) relata que "atualmente, no sistema educacional brasileiro, está vigorando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] em 07 de janeiro de 2008 [...]". Esse documento tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orien-

tando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta-se em resposta aos movimentos sociais que clamam pela efetivação de uma educação cidadã, por meio de uma educação inclusiva, que considere as diferenças físicas e cognitivas do aluno em favor do seu desenvolvimento e, conseqüente inclusão pedagógica e social.

Outro importante documento que também se refere à educação especial na perspectiva de educação inclusiva é o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que estabelece metas e estratégias a serem alcançadas pelos Estados e Municípios. Em relação à Educação Inclusiva, o PNE apresenta o seguinte texto:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias: 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2014)

Nessa perspectiva, entendemos que o PNE promove a articulação da educação inclusiva em âmbito nacional, uniformizando as metas da educação especial na perspectiva de educação inclusiva. Por meio das orientações apresentadas pretende-se superar as desigualdades regionais em relação à inclusão dos alunos, construindo uma educação cidadã de âmbito nacional. Concomitante a essa uniformidade, considera-se o respeito à diversidade cultural existente em cada região do país.

Ainda estamos caminhando rumo à efetivação da inclusão com qualidade para que todos sejam beneficiados no seu desenvolvimento pedagógico. A educação, assim como a educação especial ainda apresenta pontos e controvérsias que precisam ser superados, principalmente em relação à universalidade e à igualdade de acesso e de oportunidades.

Estabelecer leis é parte das ações de construção e organização de uma educação cidadã. As leis compõem a parte técnica do desenvolvimento da sociedade composta por seres humanos e a humanidade se desenvolve por meio da interação com o outro. Nessa interação ocorre a educação do homem pelo homem e o exercício do respeito mútuo, respeitar é ter consciência da existência do outro e da sua individualidade, esse entendimento beneficia todos e nos conduz à conclusão de que incluir é respeitar.

### **Educação especial na perspectiva de inclusão**

A Educação Especial apresenta-se com uma perspectiva de educação inclusiva, esse princípio educacional beneficia todos os cidadãos, pois incluir envolve respeitar todos com suas individualidades. Mantoan (2010, p. 9) relata que "[...] não são apenas os alunos com deficiência os excluídos da escola. Há os que estão fora porque trabalham; os que pertencem a grupos minoritários e de risco social; os que, de tanto repetir, desistem de estudar, e muitos outros casos." Assim, entendemos que a educação, com uma perspectiva de inclusão, pro-

move o exercício da democracia, visto que considera todas as adversidades sociais e pedagógicas que circundam a escola. Incluir envolve observar, para se aproximar, e conhecer, para respeitar a realidade do educando, a fim de ajudá-lo a superar os possíveis obstáculos pedagógicos e/ou sociais. Contudo precisamos ressaltar que a superação do aluno leva ao sucesso de todos os envolvidos no processo pedagógico.

Gislaine Budel (2012, p. 50) elucida que “precisamos refletir muito profundamente sobre a inclusão e ir além, refletindo sobre a verdadeira integração e aceitação”. A autora propõe uma conjectura acerca dos termos que envolvem a perspectiva de inclusão e esclarece que integrar é “incluir em um conjunto, incorporar, tornar íntegro, inteiro, completo, inserir, fazer-se parte integrante. Incluir-se um elemento num conjunto, formando um todo coerente; incorporar (se), integralizar-se” (HOUAISS; VILLARI; FRANCO, 2001 apud, BUDEL, 2012, p. 51).

Incluir é repensar as ações pedagógicas para integrar o aluno no ambiente educacional e na sociedade. Dessa forma, a educação cumpre sua função de educar a todos, aceitando e respeitando as diferenças. As ações pedagógicas referem-se a todas as atividades ocorridas na escola, não somente na sala de aula, portanto diz respeito a todos os envolvidos no processo educacional, seja em âmbito Federal, Estadual ou Municipal, seja na Gestão, Supervisão ou Orientação até, finalmente, refletir no contexto da comunidade escolar e em sala de aula.

Para incluir é necessário conhecer o outro e, para que isso ocorra, faz-se necessário primeiro ter consciência de que cada pessoa aprende de forma diferente e em tempos diferentes. O conhecimento do próximo ocorre por meio da observação sem prejulgamento, acreditando em suas possibilidades com o objetivo de criar condições produtivas de interação social. A inclusão é a porta de acesso para integração social do homem.

No contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado. Mantuan (2010, p. 29) expõe que “[...] o Atendimento Educacional Especializado - AEE desponta como um dos principais indicadores das mudanças sofridas pela educação especial para se compor com a inclusão escolar”. A afirmação da autora nos remete à importância do AEE por

considerar o aluno enquanto indivíduo, ou seja, um aluno que tem características próprias, necessidades específicas e, acima de tudo, grandes possibilidades de desenvolvimento.

### **Atendimento Educacional Especializado – AEE**

Em relação ao que consta na legislação brasileira sobre Atendimento Educacional Especializado, Mantoan (2010, p. 29) expõe que “[...] trata-se de um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...]”. Desta forma, entendemos que o AEE é o serviço que faz a mediação entre o público-alvo da educação especial e a sua inserção na sociedade. Para que isso ocorra, faz-se necessária a construção de objetivos que promovam o acesso do aluno a sua cultura em consonância com as suas especificidades.

O art. 3º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, apresenta enquanto objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Diante do exposto, considera-se o AEE como um serviço especializado que desenvolve a inclusão, ressaltando as especificidades do aluno, com o propósito de viabilizar as devidas adaptações na transposição de possíveis barreiras durante o processo de aprendizagem. Para tanto, o profissional do AEE desenvolve ações criteriosas inerentes ao planejamento individualizado, decorrente de uma metódica observação e integração com o aluno, a fim de garantir o sucesso pedagógico do processo. Dessa forma, coloca-se a observação no

valioso instrumento na construção da ponte pedagógica entre o indivíduo, público-alvo da educação especial, e o professor do AEE.

Vayer (1989, p. 5) esclarece que "a observação é o olhar posto sobre a actividade desta ou daquela criança, deste ou daquele grupo de crianças. É igualmente a atenção que damos ao que elas realizam [...] às suas construções". A partir desse princípio, entendemos que a observação conduz ao entendimento do outro e é por meio dessa ação que o professor estabelece uma aproximação com o aluno, à medida que desenvolve um olhar cuidadoso e permeado de atenção. Vayer (1989, p. 9) esclarece ainda que "a observação é um certo modo de relação com a criança". Assim sendo, a partir dessa relação surge o conhecimento, a aproximação e o respeito entre os envolvidos no processo. Esses aspectos são essenciais e pressupõem a elaboração de objetivos específicos ao desenvolvimento do aluno. Mantoan (2010, p. 31) considera que:

o desenvolvimento do AEE depende de uma seleção criteriosa de objetivos que deverão ser alcançados pelos alunos; o sucesso virá também das relações entre esse trabalho com o que é próprio das atividades de sala de aula, embora o professor de AEE não esteja envolvido com o ensino das áreas curriculares, propriamente dito, o qual é da competência do professor comum. (MANTOAN, 2010, p. 31).

A seleção dos objetivos existentes na relação estabelecida entre o professor do AEE, o aluno e o professor de sala de aula é criteriosa, visto que a inclusão do aluno é consequência da integração entre todos os envolvidos no processo. Essa relação envolve a observação e a aproximação com o educando a fim de identificar suas possibilidades e as possíveis barreiras a serem superadas. Dessa forma, o processo pedagógico estimulará o sentimento de competência e de pertencimento, na medida em que o currículo escolar for pautado no respeito e na premissa de que a educação e a cultura são direitos de todos.

## Considerações finais

O conceito de educação especial está atrelado ao conceito de educação, pois educar é o ato de mediar à integração do indivíduo no seu meio social. Ao considerarmos o exposto, estaremos evidenciando que a educação é para todos visto que todos têm o direito de integrar-se à sociedade. Esse princípio está associado à concepção de educação com uma perspectiva de inclusão e efetivação da cidadania.

A segregação educacional sempre esteve presente na história da educação formal da nossa sociedade, assim como no exercício da cidadania. Por meio da educação, a sociedade seleciona e exclui as pessoas em favor de modelos estabelecidos por uma ideologia burguesa, que evidencia e deprecia as diferenças. Porém, preocupados com as crescentes e relevantes desigualdades sociais, alguns países se reuniram para estabelecer compromissos com a educação para a inclusão.

No Brasil, instala-se a educação especial na perspectiva da educação inclusiva com a implementação do Atendimento Educacional Especializado enquanto serviço que promove a mediação do aluno, público-alvo da educação especial, no decorrer da inclusão pedagógica e social do educando.

A sociedade ainda está caminhando em direção à efetivação da educação inclusiva e o caminho se faz por meio do respeito ao próximo e do diálogo. O respeito considera e enaltece as diferenças, propondo o diálogo durante a construção da educação para a cidadania. Historicamente, a participação de todos os cidadãos tem influenciado na elaboração dos princípios legais que regem a educação. Mas, ainda, se faz necessário uma maior integração entre o poder público e o cidadão, considerando a família e a escola.

## Referências

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394). Acesso em 19 de maio de 2018.

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília, DF. 1988. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 06 de outubro de 2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação** de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005). Acesso em 19 de maio de 2018.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** de 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF. [portal.mec.gov.br/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva](http://portal.mec.gov.br/politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva). Acesso em 20 de maio de 2018.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013.

BUDEL, Gislaíne Coimbra; MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

JANNUZZI, Gilberta S. de M., **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Autores Associados, 2012.

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

MANTOAN, Maria Teresa Egler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. 1 ed. São Paulo, Moderna, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

PISACCO, Nelma Maria Teixeira. **A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein:** uma pesquisa ação sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem. 2006. Dissertação (mestrado), Universidade estadual de Ponta Grossa, Paraná.

VAYER, Pierre e COELHO, Maria Helena. **A observação da criança.** São Paulo: Editora Manole, 1989.

# O lugar do currículo na modernidade líquida

Virgínia da Silva Ferreira

## Introdução

*Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).*

A história da humanidade é permeada por diferentes sistemas de referências que, influenciam tanto na forma de pensamento quanto na forma de se posicionar e agir no mundo. Na era primitiva, a referência eram os mitos. Na antiguidade, com Sócrates, Platão e Aristóteles, era o homem. De acordo com Jaeger,

A ideia de educação representava para ele, o homem grego, o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas. O conhecimento próprio, a inteligência clara do grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento (2003, p. 7).

Na idade média, o monoteísmo universalista cristão, ou seja, Deus. Na modernidade, Deus, o homem e a ciência. Na modernidade líquida, o capitalismo, em outras palavras, o consumismo que se traduz, pelo consumo não reflexivo e, sobretudo, sendo este, o verdadeiro e único sentido da existência humana. Como diz Badiou, “[...] a única universalidade que o mundo atual aceita é a do mercado e da moeda. Fora disto, cada um está encerrado em sua própria tribo [...]”(apud DA POIN, 2001, p. 17-18).

De acordo com Bauman (2010), no que tange às mudanças ocorridas no seio da sociedade, com a passagem da modernidade sóli-

da, para a modernidade líquida, o autor expõe algumas questões que são ao mesmo tempo elementares e essenciais, produtos e origens do capitalismo. Dentre as questões, temos: fluidez dos laços sociais, explicações e sentidos contemporâneos, as novas interpretações sociais, políticas, econômicas e culturais, originadas na transição dos modos de produção e de exploração capitalista. Estamos diante de um cenário de fragmentação, no qual, nenhuma esfera está incólume ou foi poupada. Desta forma, as esferas social, econômica, política, cultural, afetiva, educacional, dentre outras, estão sob a égide (ou tirania) do sistema de referência da pós-modernidade que, por sua fragmentação que lhe é própria, origina a ambivalência que se mostra como a inability de se viver sob alicerces estáveis e duradouros. De acordo com Paul Valéry:

Interrupção, incoerência, surpresa são as condições comuns de nossa vida. Elas se tornaram mesmo necessidades reais para muitas pessoas, cujas mentes deixaram de ser alimentadas[...] por outra coisa que não mudanças repentinas e estímulos constantemente renovados [...]. Não podemos mais tolerar o que dura. Não sabemos mais fazer com que o tédio dê frutos (apud BAUMAN, 2001, p. 21).

A pós-modernidade ou modernidade líquida imprimiu mudanças profundas, na forma com que o homem se relaciona com o consumo e conseqüentemente, com ele mesmo, com o mundo e com todos os elementos que, por natureza estão presentes nas sociedades. Assim sendo, a educação não poderia escapar desse turbilhão de ambivalência e interesses que a atingiu impiedosamente.

Atribuir importância às diversas informações e, sobretudo, atribuir maior importância a umas que as outras talvez seja a tarefa mais desconcertante e a decisão mais difícil. O único critério prático que se pode adotar é a pertinência momentânea, mas ela também muda de um momento para outro, e as informações assimiladas perdem significado assim que são utilizadas. Como outros produtos no mercado, elas são destinadas ao instantâneo, imediato e único (BAUMAN, 2010, p. 59).

Os conhecimentos se tornaram mercadorias prontas tanto para o consumo imediato, como para logo em seguida, serem descartados. Ora, se na atualidade a importância do conhecimento está na utilidade imediata e em sua descartabilidade, como determinar quais

conhecimentos devem compor um currículo? Se os conhecimentos que compõem um currículo e que são instrumentalizados em sala de aula interferem diretamente na subjetividade dos alunos e, desta forma, vão dando um contorno a identidade dos mesmos, que identidades seriam estas e seriam a incerteza, a insegurança e o desconhecimento de si mesmo algumas das principais características dessas identidades? É possível um currículo fluido alicerçar uma educação sólida?

De acordo com Silva (2007), o currículo, por um lado, é uma questão de conhecimento e, por outro e, sobretudo, o currículo é um documento de identidade, isso porque, quando se pensa e discute currículo, o conhecimento que o constitui, está inegavelmente, envolvido na subjetividade, naquilo que somos. “É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo” (p. 16).

Historicamente, o currículo escolar tem sido determinado por grupos dominantes que determinam conteúdos habilidades e crenças. O currículo é uma importante ferramenta para a conservação, e renovação de conhecimentos acumulados ao longo da história, em determinada sociedade e em determinado tempo. Como o currículo é consequência de um processo seletivo, precisamos abrir mão de um posicionamento ingênuo frente a escolha do currículo, pois representa um produto de conjecturas econômicas, políticas e culturais que organizam uma dada sociedade. Os conhecimentos que irão ser apresentados aos alunos nos currículos escolares são decorrentes da valorização da ideologia de grupos estabelecidos. “[...] o currículo é a matéria-prima do processo educativo, e a forma de entendê-lo serve de orientação para eleger conteúdos, metodologia, avaliação e outros que, entrelaçados, consubstancial a formação do estudante” (MENEGÃO, 2016, p. 644).

Ora, se vivemos na era da volatilidade, do consumismo, do utilitarismo, das rápidas mudanças, das identidades passageiras, enfim, da fluidez, como pensar o currículo, um documento resultante da seleção que, visa transformar as pessoas naquilo que elas devem ser, numa era na qual as identidades são passageiras, numa era na qual, o que era ontem verdade, em pouquíssimo tempo, já não o é mais?

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da

consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa (JAEGER, 2003, p. 4).

Jaeger em sua obra “Paidéia: A Formação do Homem Grego” (2003), faz uma reflexão sobre a Educação e, mostra com propriedade a importância e a força desta, na formação do homem. Porém, há alguns elementos que são fundamentais para que a educação possa de fato, exercer suas funções e benesses sobre a existência humana: durabilidade e a estabilidade das tradições, das normas, das regras e dos valores que regem uma determinada sociedade dentro de um determinado arco de tempo. A educação é a consciência do conjunto que rege uma comunidade humana, independente da comunidade que seja: família, profissão, classe social, enfim, a educação, transcende o desenvolvimento da capacidade racional e lógica de absorver informações, conteúdos e conhecimentos. Isto seria instrução.

De acordo com Werneck (2013, p. 37) “[...] a educação é um processo de reconhecimento, busca, apreensão e hierarquização dos valores de modo próprio e adequado para promover a humanização do homem enquanto pessoa e enquanto personalidade”. A função por natureza da educação é de promover o aprimoramento do sujeito, a fim de que ele, o sujeito, conquiste a sua destinação, alcance o pleno valor humano. Na modernidade líquida, entretanto, com as inexoráveis e rápidas mudanças em todas as esferas, num contexto sócio-cultural e econômico regido por incertezas, instabilidades, verdades passageiras e inseguranças, parece não absurdo, pensarmos a educação sem lugar do lado de dentro ou presa do lado de fora do currículo. O currículo estaria apenas a serviço da utilidade para o mercado e, a educação, de fato, não caberia num espaço tão reduzido.

Cabe ressaltar que, não temos nesse texto nem a menor pretensão de esgotar o tema nem de reivindicar todo e qualquer tipo de exclusividade ou inovação quanto à forma como as ideias e teorias foram aqui relacionadas e dispostas. Mas, somente, temos o objetivo de pensar o lugar no currículo na modernidade líquida.

## A Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman

Interrupção, incoerência, surpresa são as condições comuns de nossa vida. Elas se tornaram mesmo necessidades reais para muitas pessoas, cujas mentes deixaram de ser alimentadas.... por outra coisa que não mudanças repentinas e estímulos constantemente renovados. Não podemos mais tolerar o que dura. Não sabemos mais fazer com que o tédio dê frutos. Assim, toda a questão se reduz a isto: pode a mente humana dominar o que a mente humana criou? (VALÉRY *apud* BAUMAN, 2001, p. 7).

Bauman (2001), ao falar da pós-modernidade, cria o termo “Modernidade Líquida”, título de seu livro publicado em 2001, na virada do século XXI. Explica que a fluidez é a qualidade dos líquidos e gases. Os fluidos se movem facilmente, escorrem, transbordam e “diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho”(p.8). Segue o autor afirmando que além das características supracitadas, os fluidos, ainda são associados à ideia de leveza. “Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e a inconstância” (p.8). O autor segue afirmando que as metáforas “liquidez” e “fluidez” captam as características da natureza dessa nova modernidade que, podem ser resumidas em: emancipação, individualidade, tempo, espaço, liberdade, consumismo, descartabilidade, mudanças rápidas, volatilidade, incertezas dentre outras. A Modernidade Líquida se apresenta em consonância com o significado do estado que a nomeia: líquida. Isso implica numa diversidade de formas – dependendo da vasilha em que estiver e, ainda, todo líquido apresenta uma tendência muito grande a evaporação, a se transformar em gás. Em outras palavras, o líquido é o estado intermediário entre o sólido e os gases, sem forma consistente e sem permanência.

Abandonar os padrões muito rígidos, ser condescendente com a falta de critérios, satisfazer todos os gostos sem privilegiar nenhum deles, promover a inconsistência e a “flexibilidade”(nome politicamente correto da frouxidão de caráter) e exaltar a instabilidade e a incoerência, esta é, portanto, a estratégia justa (a única razoável?) hoje (BAUMAN, 2010, p. 15).

As profundas mudanças ocorridas na sociedade têm uma íntima relação com o capitalismo e, não seria ilegítimo dizer que, são decorrentes desse sistema que, tem como objeto central de preocupação, a criação e manutenção do consumismo. “O consumismo chega quando o consumo assume o papel chave na sociedade [...]” (BAUMAN, 2008, p. 41), quando o consumo é o sentido e a razão de existência do sujeito. Desta forma, consumismo é um atributo da sociedade, que é mantida em permanente insatisfação. O consumo não-reflexivo e acrítico – consumismo, é apenas uma ilusão de satisfação, felicidade e contentamento que, mantém o sujeito na rota: consumismo – promessa e ilusão de satisfação – insatisfação = consumismo – promessa e ilusão de satisfação – insatisfação. O consumismo não traz satisfação nem felicidade duradouras por alguns motivos: primeiro porque quanto mais o sujeito consome, mais tem que trabalhar para pagar tudo o que consome; segundo porque, quando mais trabalha para pagar tudo o que consome, mais se sente no direito de consumir porque trabalha muito, terceiro porque, o que a mídia ditava ontem como moda, hoje já não o é mais e, por fim, porque as carências humanas não são satisfeitas com o consumo.

O sujeito se torna fruto e vítima daquilo que lhe é imposto e que o golpeia. Ele irá se definir, então, pelo real do corpo, da genética, dos psicofármacos, do sexo, da beleza, da velhice. Basta ver, por exemplo, a importância do dinheiro como bem central e da repetição mimética dos modelos propostos pela mídia, em que a publicidade controla o poder de decisão do indivíduo fazendo-o consumir o que a indústria precisa vender (DA POIN, 2001, p. 14).

Uma das dificuldades decorrentes do consumo não-reflexivo é que, da mesma forma que ele se apresenta na relação do sujeito com bem materiais – roupas, celulares, automóveis, sapatos, imóveis etc., ele, o consumismo, se apresenta nas relações interpessoais, amorosas, sociais, profissionais, dentre outras. O outro, nas relações humanas, é uma mera mercadoria, assim, como somos para o outro.

De acordo com Bauman (2008), as relações humanas são constituídas em consonância com o padrão e à semelhança das relações entre aqueles que consomem e os objetos por eles consumidos. Estas relações se fazem presentes em todas as esferas da sociedade, em todas as esferas do consumo – ideias, conhecimento, bens materiais,

ideologias, identidades, dentre outras e, sempre regidas pela volatilidade, utilidade imediata, publicidade e descartabilidade.

Segundo Silva et al (2015), algumas diferenças entre a modernidade e a pós-modernidade ficam claras nas obras de Bauman. Os laços familiares estão modificados. O indivíduo forma várias famílias, rompendo assim, com a ideia moderna das histórias de amor e os laços sagrados da família. A sociedade de produção transformou-se em sociedade de consumo e, é justo a partir da mudança da relação do homem com o consumo que, todas as demais mudanças aconteceram. Deixamos de pensar a ideia moderna de comunidade e a vida humana, sofreu uma fragmentação. Por isso mesmo essa forma de “derreter os sólidos” deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar – nu, desprotegido, desarmado e exposto, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade (BAUMAN, 2000/2001, *apud* SILVA et al, 2015, p. 252).

Não há mais sólidos, certezas, durabilidade, cuidado e lealdade. O que há, mais do que aceitação das mudança, é a capacidade de se adaptar a elas; mais do que valorizar o novo, é conseguir se livrar dos antigos hábitos, costumes, regras, conhecimentos, conceitos e posturas diante de si mesmo e do mundo.

Segundo Bauman (*apud* PORCHEDDU, 2009) a aprendizagem e a pedagogia vêm ao longo de seu curso histórico superando desafios em suas estratégias e estruturas. Foram criadas para um mundo duradouro em que a memória era um elemento precioso. Hoje esse tipo de memória mostra seu potencial incapacitante e talvez até inútil. As redes eletrônicas e os servidores prometiam resolver os problemas de memorização e também do descarte do que fossem aparentemente inúteis. Parecia atraente ter a possibilidade de armazenagem de informações fora do cérebro. O problema é que essas redes e servidores não tinham um modo confiável para decidir quais as memórias que permaneceriam armazenadas e quais deveriam ser descartadas.

Na vida moderna, durante o que Bauman (*apud* PORCHEDDU, 2009) denomina fase “sólida”, deixava-se claro e fixo quais os caminhos certos e errados e assim os que decidiam por caminhos errados poderiam facilmente ser punidos. Os que eram obedientes, no entanto, eram recompensados. Desta forma, o “domínio” determinava e vigiava o cumprimento das obrigações e realinhava os desviantes. Na

fase “líquida” (BAUMAN *apud* PORCHEDDU, 2009), quem quiser obter sucesso deve demonstrar curiosidade, comunicação e colocar a sua própria pessoa como valor único e insubstituível.

A pedagogia está diante de desafios nessa reviravolta da história humana. Os educadores precisam aprender a difícil tarefa de educar o ser humano neste modelo de vida, onde a vida do indivíduo é dedicada a sobrevivência em condições frágeis, laços estendidos, realidade volátil e por isso necessitando sempre de novos inícios. Na modernidade líquida o indivíduo precisa de uma série de competências e informações que deixando as anteriores para trás, em cada episódio dos projetos conduzidos em sua vida. Os centros de ensino e aprendizagem são submetidos a uma pressão “desinstitucionalizante”, ou seja, valorizar a flexibilidade antes presumida lógica interna das disciplinas escolares. Ressalta Bauman (*apud* PORCHEDDU, 2009) que as pressões vêm tanto do governo que pretende acompanhar o movimento volátil da economia mundial, quanto dos estudantes, capturados pela demanda do mercado de trabalho de natureza imprevisível.

O deslocamento de ênfase do ensino à aprendizagem evidencia essa pressa. Também, evidenciando essas pressões desinstitucionalizante estão os processos de ensino-aprendizagem no que tange sua privatização e individualização substituindo a relação professor-aluno por de fornecedor-cliente. O conhecimento, na era moderna líquida, se tornou uma mercadoria como toda e qualquer outra exposta e disponível no mercado, pronta para ser consumida e, de preferência, utilizada de forma imediata, isso porque, hoje, o conhecimento só tem valor pela sua utilidade imediata no mercado de trabalho.

Para completar a versão popular e revista do cogito de Descartes, “Compro, logo sou...”, deveria ser acrescentada “um sujeito”. E à medida que o tempo gasto em compras se torna mais longo (fisicamente ou em pensamento, em carne e osso ou eletronicamente), multiplicam-se as oportunidades para se fazer esse acréscimo (BAUMAN, 2008, p. 26-27).

Para Bauman (*apud* PORCHEDDU, 2009), este é o contexto social apresentado aos educadores, na atualidade. As suas respostas e a eficácia das estratégias utilizadas para promover tais respostas são destinadas a permanecer por longo tempo objeto crucial de estudo das

ciências pedagógicas. A transitoriedade sempre fez parte da história da humanidade. Nem por isso, as sociedades modernas, por exemplo, deixavam de cuidar e apreciar a beleza de uma flor, mesmo cientes de que muito em breve, elas murchariam e morreriam. Entretanto, a era em que se vive, modernidade líquida, na qual, tudo é feito para ser extremamente transitório e descartável, não há nem sentido nem espaço nem tempo para o cuidado e para o ato de apreciar. A liquidez parece lançar os sujeitos como passageiros num trem bala, sem um rumo preestabelecido. O que vale é a viagem. Entretanto, a velocidade não permite aos passageiros apreciar a viagem e, as paradas nas estações são tão rápidas que, quando pensam em capturar uma imagem em suas mentes – celulares, o trem já partiu rumo a uma outra estação e assim por diante. Como os passageiros podem escolher em que estação desembarcar, se nem ao menos, conseguem saber onde estão e onde querem, ou pelo menos, irão chegar?

Esse trem bala tem como passageiros educadores, alunos, valores, regras, costumes, hábitos, moral, conceitos etc. Como pensar a educação nessa velocidade e mudança dos fatos e sem um rumo determinado? Como pensar a educação, num ambiente no qual a única certeza é a incerteza? Como pensar a educação, num ambiente no qual, o conhecimento se resume a uma mercadoria? Como pensar a educação, num ambiente no qual, o que vale é a lei do mercado e da moeda? Como pensar a educação, num ambiente que, por um lado, estimula e valoriza a não durabilidade, o não cuidado e a não lealdade e, por outro, estimula e valoriza a descartabilidade? Como resolver o paradoxo existente entre os elementos ou as bases essenciais da educação e as características da modernidade líquida, uma vez que, chegam a ser opostos excludentes? Como escolher os conteúdos que irão compor o currículo, numa era na qual, o que era verdade e valor tinha ontem, em dois ou três dias, já não mais o é?

### **Currículo na Modernidade Líquida**

A fim de refletir sobre o currículo, educação e contemporaneidade, é necessário fazer um percurso, mesmo que breve, sobre a História da Educação no Brasil. Parece que no decorrer da história da humanidade, a educação como ciência, vem também acompanhando

as discussões a respeito do tema na tentativa de adaptar/atualizar o que é um dos aspectos mais fundamentais na vida do homem: a educação. A educação necessita evoluir tal qual a humanidade evoluiu. Não apenas em seus aspectos práticos, em atendimento às demandas socioeconômicas, mas para atender às demandas existenciais do ser humano.

Durante o período colonial do Brasil, o contexto político, social e econômico era de um modelo de exploração mercantilista, utilizando a mão de obra escrava, visando apenas o lucro. A população apenas servia às classes dominantes portuguesas. Desta forma a educação era uma ferramenta que estava a serviço dos colonizadores. Essa inicialmente, era feita pelos jesuítas com a catequese. A ação dos jesuítas era feita no sentido de formar a elite e as lideranças da colônia a fim não apenas de fortalecer a cultura católica, mas também o modelo econômico e os interesses da burguesia. A elite tinha perfeita consciência da relevância da educação, exclusiva para sua classe, para a formação de representantes políticos na defesa de seus interesses. (XAVIER, 1994).

A educação dada apenas a aristocracia tinha como currículo a literatura, filosofia e teologia. Não havia interesse em estender para a população em geral, a educação básica, ler e escrever.

Com a expulsão da Companhia de Jesus e os jesuítas do Brasil, a situação da educação brasileira ficaria ainda pior. Segundo Carvalho (1978), as reformas pombalinas, com forte influência iluminista, colocaram o estado como orientador das políticas educacionais, objetivando os estudos da filosofia moderna e das ciências da natureza. Entretanto, no Brasil, isso não levou a alterar a educação para a população.

Segundo França (2008), foi devido ao Bloqueio Continental, prescrito por Napoleão Bonaparte, que D. João VI e a Família Real fugiram para o Brasil, instalando-se nas terras coloniais a Côrte, com o apoio da Inglaterra.

A educação que se desenvolveu no Brasil, durante o período joanino, comportava um vigoroso teor ideológico europeu. Formavam-se apenas profissionais de áreas relevantes para a aristocracia e a Côrte. A população em geral ficou muito prejudicada.

Segundo França (2008), o ensino era estruturado nos níveis primário, secundário é superior.

Quando D. Pedro I declarou a Independência do Brasil, foi elaborada uma constituição. Em 1824, com a constituição outorgada, ficou instituída a "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, que ensinavam os elementos da Ciências, Belas Artes e Artes" (FRANÇA, 2008, p. 79).

No segundo reinado, D. Pedro II, criou e reformulou escolas e faculdades. Criou as primeiras escolas normais na Bahia, em Niterói e no Ceará. Quanto ao ensino superior, foram criados curso jurídico, e alguns projetos na área médica, além do Observatório Astronômico e a Academia de Belas Artes.

Depois de 1934, foram criados os liceus, precursores do ensino público no Brasil, que regulavam e promoviam a educação primária e secundária. Entretanto, a educação não era considerada prioritária durante o período dos monarcas.

Foi a partir da Proclamação da República que a sociedade passou a desejar e pressionar para mudanças estruturais no sistema educacional (FRANÇA, 2008). As classes sociais dominantes demandavam escolas para a preparação de seus filhos e de todos os cidadãos para suas atividades tanto nos setores públicos quanto privados.

A partir de 1909, segundo França (2008), foram criadas várias universidades com cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, odontologia e a formação de oficiais da Guarda Nacional. Em 1934, foi criada a USP e logo depois a Universidade de Brasília.

[...] durante toda primeira metade do século XX, apesar de todas as reformas realizadas, a educação brasileira continuou sendo elitista e excludente, tal como fora na Colônia e no Império. Em síntese, as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil continuaram formando seus filhos na velha tradição das escolas primárias, dos colégios secundários e dos cursos superiores [...] que remontavam aos primórdios elitistas da educação brasileira. (FERREIRA JR. 2010, p. 52).

No século XVIII, na Europa, o método de ensino-aprendizagem denominado intuitivo foi o preponderante. Esse método foi utilizado por seguidores de Pestalozzi durante o século XIX. No Brasil, esse método também chegou, entretanto, embora a escola fosse

laica e pública, na prática prevaleceu o método da antiga escola imperial: mnemônico, verbalista e elitista. (FERREIRA JR., 2010).

No século XX, com a imigração europeia e as lutas políticas e sindicais nas cidades, o operariado brasileiro, passou a exigir escolas para seus filhos. Desta forma, a partir de 1920, foram implementadas várias políticas públicas com o objetivo de universalizar a escola pública, com a crença de que a multiplicação da escolaridade das classes populares, poderiam se transformar no grande fomentador do progresso do Brasil.

Nesse cenário, foi fundada em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABAE). Em conferências na ABAE, iniciou-se um debate ideológico: Por um lado, a elite agrária unida a Igreja Católica, por outro, sindicalistas e comunistas fazendo grandes movimentações nos centros urbanos. Desta forma, vence o retorno do estudo religioso nas escolas.

A crise econômica na Europa levou a uma crise interna no Brasil, cujo modelo econômico era baseado nas exportações de produtos agrícolas. Por isso mesmo, o Governo Provisório de Getúlio Vargas, herdou um sistema educacional no qual, segundo Ferreira Jr. (2010), dois terços da população brasileira era analfabeta. Dessa maneira o Governo Provisório implementou a primeira reforma educacional de caráter nacional e criou o Ministério da Educação.

Ainda segundo Ferreira Jr. (2010), a partir de 1931, a escola primária e o ensino secundário eram estruturados num currículo em série, frequência obrigatória, e para acessar ao ensino superior - Direito, Medicina e Engenharia -, a obrigação de passar pelo ensino secundário. Nesse cenário, fica claro que o ensino secundário era restrito aqueles originários das classes dominantes. Assim, foi o ensino brasileiro ainda mais elitizado.

Em 1931 na IV Conferência Nacional da ABAE, ficou aprovado o manifesto publicado em 1932, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Ali a educação foi definida como essencialmente pública, para todas as crianças entre 7 e 15 anos e com formação idêntica para todos. Entretanto, o autor, afirma que no século XXI, ainda não atingimos a educação proposta no Manifesto: "[...] a educação pública e obrigatória para todos continua sendo improbidade social não resolvido pela sociedade brasileira contemporânea, particular-

mente do ponto de vista da qualidade do ensino que oferece" (FERREIRA JR., 2010, p. 71).

O código da Educação Nacional deveria anteceder o Plano Nacional da Educação. No entanto, isso não foi possível, após o golpe que gerou o Estado Novo, entretanto, ele "[...] não chegou a construir o código, mas se empenhou em elaborar as leis orgânicas" (CURY, 2011, p. 803).

Após a redemocratização do país, a constituição de 1946 exigia a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, mas esse plano irá surgir novamente somente em 1961, que se tornou apenas um plano para utilização de verbas para a educação. Com muita dificuldade de tramitação pelo Congresso, o Plano Nacional da Educação de 1961, reiterado em 1996, só viria mesmo em 2000, que também, não logrou, devido ao veto do Presidente da República no tocante ao financiamento. Sem uma sustentação financeira a obtenção de suas metas foi muito limitada (CURY, 2011).

Em 1961, foi aprovada pelo Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O que há de mais relevante nesta LDBEN é não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional.

Em 1971, no governo do General Emilio Medici, foi constituído um primeiro grau com oito anos obrigatório para crianças de 7 a 14 anos. O segundo grau ficou com 3 ou 4 anos de duração, com ensino profissional. Assim, a formação técnica e auxiliares-técnicos se alinhava aos postos de trabalho na indústria, comércio e agricultura, atendendo às demandas econômicas da época.

A partir da constituinte instalada em 1987, vários debates foram abertos entre a sociedade civil, Associação Nacional de Educação (ANDE), CUT, OAB, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), dentre outros. Com muita turbulência na política, no congresso e culminando com o impeachment do então Presidente Collor, a votação ficou parada.

Em 20 de Dezembro de 1996, a Lei n. 9394, foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso: a Lei de Diretrizes e Bases. Inclui na lei a possibilidade de "[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos de alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados (...) ou por forma diversa de organização sempre que o

interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (FGV CEPEDOC). Essa lei manteve a obrigatoriedade do ensino de história, geografia, português e matemática. Além de educação artística, religião e educação física, no ensino básico.

Em 2003, foi incluído no currículo oficial nas escolas de ensino fundamental e médio, público e privado, estudos da África e dos africanos, incluiu no calendário escolar o Dia da Consciência Negra, bem como incluiu a história e a cultura dos povos indígenas. Esse foi um grande passo tomado a fim de que a escola possa desenvolver o respeito por todas as culturas. Ainda segundo CURY (2011), em 2008, foram incluídas as disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio.

Segundo Moreira e Candau (2003 apud ABRAMOVAY, 2015), a escola atualmente, precisa reconhecer e lidar com indivíduos socioculturalmente diferentes que hoje estão presentes nas escolas. “A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas sociedades” (ENGUITA apud ABRAMOVAY, 2015, p.33). Entretanto, para que a educação cumpra seu papel, é condição *sine qua non* que: “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001 apud ABRAMOVAY, 2015, p. 35). Caso contrário, a ação educativa se reduz a uma ação instrutiva que, se traduz pelo despejar de conhecimentos e informações que serão utilizadas e imediatamente descartadas, como por exemplo, os conhecimentos despejados no colo dos alunos para que sejam utilizados no ENEM, ENADE e no vestibular e, logo em seguida, descartados. Qual o aluno que prestou vestibular para o curso de História, lembrará um mês após a prova, da Tabela Periódica ou qual aluno que prestou vestibular para o curso de Física, lembrará um mês após a prova, da estrutura da mitocôndria ou ainda, qual aluno que prestou vestibular para engenharia, lembrará um mês após a prova, qual foi o primeiro presidente civil pós-ditadura militar ou qual foi o presidente que cometeu suicídio no Brasil?

A educação não pode ser desvinculada da era em que se vive e esta, a educação, é ensinada através da seleção dos conhecimentos e conteúdos que irão compor o currículo escolar. Desta forma, há uma relação direta entre educação, currículo e uma dada era. De acordo com Moreira e Silva (1994), o currículo não pode ser desvinculado da

história e da organização social e da educação, ou segundo Silva (1996, p. 23): “O currículo corporifica relações sociais”.

De acordo com Goodson (1995, apud PEREIRA, 2017, p. 61),

A palavra currículo deriva da expressão latina *scurrere*, e refere-se ao curso (ou carro de corrida), o que leva etimologicamente a uma definição como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado.

A partir da definição da palavra currículo, é necessário estar atento, pois o mesmo, não é um elemento neutro, imparcial, inocente e desinteressado. Como mostra Llavador, (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”.

No Brasil, a construção curricular, não se deu sob uma única influência (ou ideologia), uma vez que, atendia a diferentes interesses e, para atender a diferentes interesses, tem diferentes objetivos. “Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica e cultural” (JESUS, 2008, p. 2649).

De acordo com Silva (2007), o termo currículo só passou a ser utilizado, recentemente, sob influência da literatura educacional americana, entretanto, mesmo sem utilizar esse termo, antes da institucionalização do estudo do currículo, as filosofias educacionais e pedagógicas, faziam especulações sobre o currículo.

O estabelecimento da educação como objeto de estudo específico, os níveis cada vez mais elevados a maiores segmentos da população da educação escolarizada, com as preocupações com a identidade nacional, reflexo das ondas migratórias e o processo de industrialização e urbanização, associadas com a institucionalização da educação de massas que demandaram o surgimento do estudo do currículo.

Segundo Bobbit (1918 *apud* SILVA, 2007), a educação deveria estabelecer quais são seus objetivos os quais deveriam se preocupar com as habilidades necessárias para que, na vida adulta, fossem capazes de ocuparem com eficiência lugares profissionais.

Em 1902, Dewey (*apud* Silva, 2007), argumentou que, a educação, primordialmente, era vivência e prática direta dos princípios da democracia.

No Brasil, o campo do currículo, influenciado pelo domínio do paradigma estabelecido por Tyler em 1949 (apud SILVA, 2007), teve o modelo de Bobbit consolidado e o currículo seria estabelecido sob a égide da organização e desenvolvimento. O currículo teria essencialmente uma abordagem técnica.

Tyler (apud SILVA, 2007), propõe quatro questões que o currículo deve procurar responder na sua organização e desenvolvimento: 1 - os objetivos a atingir; 2 - as experiências oferecidas para que se possa alcançar esses objetivos; 3 - como organizar de forma eficiente a questão anterior; e por fim a questão 4 - discute o modo de alcance desses objetivos. Os objetivos da educação devem ser buscados em três fontes, que necessitam ser estudadas: os próprios estudantes, a vida contemporânea fora da educação e as sugestões de especialistas em diversas áreas disciplinares.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial o mundo se dividiu em dois grandes blocos distintos: o comunismo e o capitalismo. Inevitavelmente, no Brasil, alguns setores tradicionais da nossa sociedade se sentiriam inseguros com a ameaça a manutenção do sistema capitalista. Os militares, então, ganharam força, dando origem ao denominado “Golpe Militar”. A educação era considerada um instrumento de mobilidade social, a possibilidade de ascensão na estrutura da sociedade. Ao mesmo tempo, os movimentos pela democracia e a luta pela diminuição do poder das oligarquias cresciam no país. O ensino passa a ser direcionado para o mercado de trabalho. Em 1961 (LIMA e JÚNIOR, 2016), foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB da educação no Brasil, cuja principal determinação, foi que tanto o setor público e privado poderiam ministrar o ensino em todos os níveis desde o ensino básico até o universitário. Com a expansão do setor privado, houve maior expansão também das universidades o que possibilitou as condições apropriadas para o desenvolvimento das atividades científicas, no Brasil. Numa sociedade em processo de industrialização e de democratização, de crescimento econômico, a educação tinha um papel importante, na flexibilização da estratificação social (LIMA e JÚNIOR, 2016).

Em meio a essa efervescência na sociedade no Brasil, as teorias críticas do currículo, começam a questionar os “pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2007, p. 30). Ao

invés de “como fazer”, o importante é desenvolver conceitos para que se pudesse compreender o que o currículo “faz”. Como argumenta Althusser (apud SILVA, 2007, p. 31), “[...] a sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos [...]” e da reprodução de seus componentes ideológicos”. De acordo com Abbagnano (2007, p. 615), ideologia significa “uma doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém, mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam”. A manutenção do *status quo* se dá se utilizando a força da repressão ou a ideologia. De acordo com Althusser (apud SILVA, 2007), a escola se situa exatamente no local de produção e disseminação da ideologia.

Bernstein (apud SILVA, 2007), afirma que é preciso uma perspectiva sociológica para o entendimento do currículo. Segue ainda, acrescentando que, no processo de reprodução cultural e social, está a escola, é indubitável a implicação da noção do currículo oculto. Este está para além do que o currículo determina e organiza. Seu local é na sala de aula, nos comportamentos, valores e orientações, as relações de autoridade, regras e normas necessárias para o bom funcionamento da sociedade.

De acordo com Bernstein (apud SILVA, 2007, p. 72), “[...] não se pode separar questões de currículo de questões de pedagogia e avaliação [...]”.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), um dos marcos na implantação de políticas educacionais no Brasil, há que se destacar, as avaliações, objetivando a promoção da qualidade do ensino e fornecendo novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. O que se constata é a utilização de avaliações com a finalidade de mensurar o desempenho escolar dos alunos, a fim de regular os currículos escolares, que todos os estudantes deveriam ter acesso.

Segundo as autoras (BONAMINO; SOUSA, 2012), se identificaram três gerações de avaliação da educação em larga escala, sendo que essas gerações coexistem ao tempo em que se sucedem, observam as autoras.

A primeira geração de avaliação possui caráter inteiramente diagnóstico, não atribuindo consequências diretas ao currículo escolar. Esses, são disponíveis para consulta pública. É o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Já na segunda geração, além da di-

vulgação dos resultados para as escolas, partindo-se do princípio de que o conhecimento dos resultados possa favorecer e mobilizar as equipes escolares com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, a Prova Brasil.

A Prova Brasil acontece a cada 2 anos e à partir de 2007, passou a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tendo como conseqüências " a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021" (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.379).

Os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados e, atualmente, o Ideb é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objeto melhorar os indicadores educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379).

A terceira geração é aquela que sugere políticas de responsabilização abrangendo sanções ou recompensas como conseqüência dos resultados de alunos e escolas.

Tomando como exemplo a avaliação estadual de São Paulo que tinha dupla orientação, as autoras seguem explicando os objetivos dela:

Servir de referência para elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsáveis pelo desempenho dos alunos (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

As autoras (2012), questionam o resultado das avaliações de terceira geração, na medida em que estas influenciam o currículo escolar, colocando-o no risco do que se conhece como "ensinar para o teste", ou seja, os professores se esforçam e se focam nos tópicos que são avaliados, deixando em segundo plano aspectos relevantes para o currículo. Segundo as autoras (2012), no que toca aos objetivos de

formação dos estudantes aspectos não cognitivos, o currículo escolar tem se demonstrado estreito.

O problema decorre do fato de que os currículos escolares possuem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e a matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção, para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 384).

Luiz Carlos de Freitas em seu interessante estudo, alerta para o que ele chama de "novos reformadores da educação no Brasil" (2012, p. 379). O autor afirma que à partir da implantação nos EUA, na era Bush, da lei "No Child Left Behind", sob a alegação de que o caos na educação americana, comprometeria a competitividade empresarial no cenário internacional. No Brasil, movimento semelhante foi criado numa ação conhecida como "Todos pela Educação", pelo então, mega-empresário e assessor da presidente Dilma Rousseff, Jorge Gerdau, do Grupo Gerdau. Afirma ainda Freitas (2012), que entidades empresariais passaram a compor uma frente em prol dessas ideias: uma rede de institutos e fundações privadas. Afirma o autor que os empresários fazem modificações no âmbito da produção, adicionando tecnologia e com ênfase na gestão, cuja lógica é transferida para o campo da educação, produzindo o que o autor chama de pedagogia neotecnicista.

Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como "standards", medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p. 383).

A meritocracia perpassa a responsabilização. Segundo Freitas (2012), a política liberal tem como base o esforço pessoal, o mérito de cada um, sem contar as condições da partida que pode ser ou não igual.

Para a escola, o que passa a ser discutido é se a escola teve ou não equidade e se conseguiu superá-las, tirando o foco da própria desigualdade social. Desta maneira, os professores e alunos vivem sob

pressão, inclusive, aponta Freitas (2012, p.385): “[...] Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média [...]. Penaliza os professores e os alunos com pior desempenho”.

Segundo Freitas (2012), essas políticas de responsabilização, provocam uma pressão para que os professores obtenham um desempenho crescente dos alunos, dessa maneira, reproduzindo práticas que afastarão os alunos com dificuldade de aprendizagem. O autor denuncia que com essa corrida, as escolas são levadas a criar turmas de alunos que se destaquem no desempenho, segregando os alunos com dificuldade em turmas separadas.

Muitos foram os teóricos que, inquietos diante da função, práxis e resultado dos currículos, elaboraram e apresentaram suas teorias críticas acerca dos mesmos.

No cenário brasileiro dos anos 70, Paulo Freire surge com seu livro “Pedagogia do Oprimido”, analisando a relação educador-educando. Comenta o que ele chama de narração de conteúdos que implica um sujeito – o narrador, e os ouvintes – os educandos. Para Freire (2005), o educador narra, leva o educando a memorização de conteúdos, enquanto, o educando, um mero depositário, e segue afirmando que quanto mais docilmente absorvem os conteúdos depositados pelo educador, melhor são como educandos. Cria, inclusive, o termo “educação bancária”, onde o saber é uma doação, instrumentalizando, assim, a ideologia da opressão. O educador se mantém numa posição fixa, alienadora. Os educandos se mantêm nessa posição alienada, aqueles que não sabem nada. Desta forma, negam o processo de busca na educação e no conhecimento.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele, como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 68).

Por outro lado, a educação problematizadora, serve à libertação, onde o educador não é mais aquele que educa, mas que enquanto faz, é educado. O educando se torna assim educador. Tornam-se, assim, sujeitos do processo, ativos nesse processo, crescem juntos. “Os homens são porque estão em situação”. (FREIRE, 2005, p. 118).

Apesar de Paulo Freire não ter sistematizado uma teoria do currículo, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, propõe uma teoria curricular ao formular os conceitos de “educação bancária” e “educação problematizadora”. Freire (2005, p. 91), afirma que: [...] o diálogo “é uma exigência existencial”. Segue ainda afirmando que um diálogo é um ato de amor, de fé nos homens, de humildade. Desta forma, na educação bancária, há uma antidialocidade, que condena a reflexão, que aliena, que manipula.

Freire (2005, p. 119), define na educação duas práticas distintas: a prática bancária e a prática problematizadora, Dialógica por excelência, onde o conteúdo programático “se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos [...]”.

Desse ponto de partida urge a investigação temática do processo educativo, essencialmente dialógico. Freire (2005), afirma que na investigação da temática, há que se delimitar a área em que se vai trabalhar, que se tenha voluntários que se aproxime dos indivíduos da área, para que se estabeleça o diálogo entre lê-los. Os investigadores vão registrando a linguagem, o comportamento, a forma de construir seu pensamento. Através de um trabalho minucioso, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais. “Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também tem os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos [...]” (FREIRE, 2005, p. 134).

Freire (2005), ao analisar as teorias dialógica e antidialógica, explica como vê a diferença entre os animais e o homem. Ele afirma que o animal surge no mundo, vive no mundo de acordo com sua espécie, não transcende. Aí, a grande diferença aparece no homem que emerge do mundo, procura conhecê-lo é através de seu trabalho transformá-lo. Para haver transformação é necessário reflexão e ação, por isso Freire (2005), afirma categoricamente que o homem é o ser da práxis.

Citando Lenin, “não há revolução nem com verbalismo nem tampouco com o ativismo, mas com a práxis” (apud FREIRE, 2005, p. 142). A revolução exige uma liderança que necessariamente não pode seguir o mesmo sistema contra o qual se luta: a liderança determina e aqueles oprimidos em busca da libertação, seguem as prescrições de forma irreflexiva. Essa não é uma liderança revolucionária, mas tão

manipuladora, tão opressora quanto à anterior, distante das massas populares. Liderança com esta dita e o povo segue. Essa liderança não dialoga, pois está cada vez mais imersa no módulo do sistema anterior: apenas comunica. “A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem que inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira” (FREIRE, 2005, p. 145). O autor (2005) ainda afirma que, a opressão é desumanizante, transforma o oprimido em meros objetos, ou seja, uma massa passiva: a “absolutização da ignorância” (p. 152). Para o autor, a ação verdadeira é uma ação reflexiva, e para isto é necessário um pensar constante. Para a liderança revolucionária o pensar é um pensar companheiro, em torno das massas. Assim, o processo revolucionário necessita uma ação cultural dialógica. Na prática do diálogo permanente entre liderança e as massas populares. Entretanto, afirma Freire (2005), que raramente a liderança revolucionária percebe esse afastamento e que está sendo contradição das massas: “Realmente, é dolorosa esta percepção e, talvez por um mecanismo de defesa, ela resiste em percebê-lo” (p. 189). E ainda:

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens (FREIRE, 2005, p. 212).

Será que na modernidade líquida, a era em que vivemos, de fato, é possível, uma ação educacional a partir da qual o homem possa exercer a sua humanidade ou será que, a ação educacional objetiva a formação de consumidores ávidos e não-reflexivos, regidos pela mídia e restritos ao universo virtual? Hoje, o professor Google, é um dos mais consultados e respeitados. Será que as disciplinas que ele ensina fazem parte de alguma organização curricular ou será que ele, o Google é mais uma estratégia eficiente da modernidade líquida, para oferecer ao sujeito a ilusão de conhecimento e prosperidade, mantendo-o sorrateiramente no mesmo lugar que sempre esteve: na ilusão.

## Considerações finais

Segundo Lessard e Carpentier (2016, p. 380):

Os sistemas educativos deviam, a partir de então, levar os jovens a desenvolverem competências cognitivas mais vastas do que as técnicas básicas (memorização, linguagem e cálculo) e que permitissem uma reflexão eficaz de transferência dos aprendizados realizados; formar indivíduos capazes de evoluir num mundo em rápida mutação e de dominar a mudança. Os sistemas deviam também incentivar o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe; educar para a cidadania, tolerância e respeito; além de oferecer uma educação que levasse em conta a diversidade dos talentos individuais e um ensino personalizado.

Apesar do texto abordar o tema do currículo, a partir das perspectivas de Thomaz Tadeu Silva e Paulo Freire, são muitos os teóricos que pesquisaram e pesquisam sobre o tema, sem, no entanto conseguir esgotá-lo, tanto por sua complexidade, quanto por sua inserção no movimento da história da humanidade e, sobretudo porque, tudo que esteja ligado de forma direta ou indireta a educação, é e, talvez, sempre será, por um lado, um porvir e, por outro, um instrumento de poder, a serviço de alguém ou alguma coisa – sistema, Estado, classes dominantes etc. Segundo Moreira e Silva (1994, p.7-8) “O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

Ainda, precisamos estar atentos as avaliações em larga escala e os impactos disso no currículo escolar:

Admitimos a interferência da avaliação externa em larga escala na configuração do currículo escolar, induzindo a um currículo prescrito pela matriz de referência avaliativa, currículo restrito, hierárquico e unidimensional, frontalmente em oposição a um currículo ampliado, interdisciplinar e multidimensional (MENEGÃO, 2016, p. 654).

Independentemente do currículo construído e adotado, são inúmeros os fatores que interferem na práxis ou efetivação do modelo: o sistema de referências de uma dada época, no caso aqui, a modernidade líquida, nomenclatura proposta por Bauman para caracterizar a

época em que vivemos, nas quais, temos as mudanças rápidas, a utilidade e não valorização da durabilidade dos conhecimentos e das coisas e, portanto, a descartabilidade; as condições de trabalho dos professores, enfim, são inúmeros os fatores que interferem na prática cotidiana do docente e, por conseguinte, na consecução do currículo. A educação não mais ocupa lugar privilegiado com o propósito de formar o homem em sua integralidade, como em épocas passadas na Grécia, por exemplo,

A ideia de educação representava para ele, o homem grego, o sentido de todo esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas. O conhecimento próprio, a inteligência clara do grego encontravam-se no topo do seu desenvolvimento (JAEGER, 2003, p. 7).

Na modernidade líquida, a educação, a pedagogia e o currículo, são voláteis, submetidos à imprevisibilidade das rápidas mudanças - produtos para serem consumidos, utilizados e, logo em seguida, descartados, diferentemente, da vicissitude dessa trilogia – educação, pedagogia e currículo, na era moderna, era na qual o mundo era duradouro e a educação valorizada como instrumento de formação do homem em sua integralidade e como possibilidade de ascensão social. “A modernidade sólida era verdadeiramente a era dos princípios duradouros e concernia, sobretudo, aos princípios duráveis que eram conduzidos e vigiados com grande atenção” (BAUMAN *apud* PORCHEDDU, 2009, p. 666).

Talvez não tenhamos ganhado grande coisa em afirmar que, os gregos foram os criadores da ideia de cultura, num tempo cansado de cultura e em que se pode considerar como sobrecarga essa paternidade. Mas o que hoje denominamos cultura não passa de um produto deteriorado, derradeira metamorfose do conceito grego originário (JAEGER, 2003, p. 8).

Se a educação era sustentada sob uma base sólida e, ainda, ela mesma – a educação sustentava a sociedade, hoje, esse modo singular e sólido de conceber a educação, se esgotou na volatilidade da modernidade líquida. Não há nem solidez nem certezas; não há nem um sistema de valores duradouros nem um sentimento de coletividade;

não há nem objetos simbólicos nem narrativas que visem uma a totalidade.

De acordo Melucci “estamos contaminados pela fragilidade da condição presente, que exige um alicerce firme onde não existe alicerce algum” (apud BAUMAN, 2013, p. 14).

Ao se tomar o currículo pela concepção de Tomaz Tadeu da Silva, como documento de identidade ou por Paulo Freire, com sua concepção de educação problematizadora, apesar das diferenças entre essas duas perspectivas, há pelo menos alguns elementos em comum: o homem em situação e a não desconsideração da subjetividade e, aquilo que perdura ou que deveria perdurar no tempo: sua identidade.

Se, vive-se numa era líquida, em que tudo é volátil e flui, como pensar o currículo nessa era? Que seleção fazer dos conteúdos e conhecimentos, numa era de mudanças rápidas em que o que era útil ontem, hoje já não mais o é? Quais comportamentos pretender de sujeitos que se apropriam de identidades passageiras? Como pensar no valor do currículo numa era na qual, o valor está submetido à utilidade? Ou seja, numa era na qual as coisas - a educação, o conhecimento, o currículo, as relações sociais, dentre outras, não tem utilidade pelo seu valor, mas sim, tem valor pela sua utilidade. Isso quer dizer que, vive-se numa época que tanto os sujeitos como as coisas, não passam de meras mercadorias que, devem ser consumidas e descartadas, isso porque são regidas pela lógica do mercado e da moeda. Apesar da fluidez, da volatilidade, do imediatismo, do consumismo, das mudanças rápidas etc., essa é a era em que se vive. De acordo com Jackson

É uma história sobre nós, pessoas, sendo convencidas a gastar o dinheiro que não temos com coisas que não precisamos para dar a impressão de que elas irão perdurar às pessoas para quem não ligamos (apud BAUMAN, 2017, p. 108).

Dentro da perspectiva Baumaniana de modernidade líquida, o currículo, talvez só tenha lugar se não tiver forma, como os líquidos não têm. Mas, será possível um currículo sem forma ou será necessário inventar um novo instrumento, com um outro nome para o que se chama de currículo hoje?

Segundo o provérbio chinês: “Quando planejas por um ano, semeias o grão. Quando planejas por uma década, planta árvores.

Quando planejas por uma vida inteira, formas e educa as pessoas” (apud PORCHEDDU, 2009, p.673). Seguindo a lógica do provérbio chinês, o máximo que o currículo conseguiria hoje, seria semear grãos. Mas, semear grãos do que?

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam. (coord.). **Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que freqüentam?** Brasília – DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf). Acesso em 20 jun.2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzein.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Trad. Carlos Alberto Medeiros.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e Outros Temas Contemporâneos**. Trad. Eliana Aguiar.- Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude: Conversas com Ricardo Mazzeo**. Trad. Carlos Alberto Medeiros.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

BONAMINO, Alicia e SOUSA, Sandra Zákia. **Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> Acesso em: 13 mar.2019.

CARVALHO, Laerte Ramos. **As Reformas Pombalinas na Instituição Pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Novo Plano Nacional de Educação**. Cadernos de Pesquisa. V.41 N.144 SET/DEZ.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>. Acesso em: 23 mai.2019.

DA POIN, Carmen. (org.). **Formas do Vazio**: desafios ao sujeito contemporâneo. São Paulo: Via Lettera, 2001.

FERREIRA JR., Amarilio. **História da Educação Brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123p. – (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: [file:///C:/Users/virfe/Downloads/Pe\\_Amarilio\\_HistoriaEducaoBrasileira.pdf](file:///C:/Users/virfe/Downloads/Pe_Amarilio_HistoriaEducaoBrasileira.pdf) Acesso em 20 jun.2019.

FGVCPDOC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 02 jun.2019.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. **Uma Visão geral Sobre Educação Brasileira.** 2008. Disponível em: [http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista\\_integracao/educacao\\_brasileira.pdf](http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf). Acesso em: 23 mai.2019.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores Empresariais da Educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2019.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia:** a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira.- 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e Educação:** conceito e questões no contexto educacional. 2008. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba – PR, Brasil, 2008.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas:** a aplicação na prática. Trad. Stephania Matousek.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Antônio José Araújo; JÚNIOR, Ronaldo Silva. **Panorama da Educação Brasileira na Década de 1960.** 2016. III Congresso Nacional de Educação. Disponível em [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA1\\_ID2286\\_14082016222320.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID2286_14082016222320.pdf). Acesso em: 09 mai.2019.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. *In:* ANGULO, José Félix;

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godói. **Os Impactos da Avaliação em Larga Escala nos Currículos Escolares**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 641-656, v.11, n. 3, set/dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 11 abr.2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, no.23 – mai/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 09 jun.2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu.(org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Clarice Simão. **A Contribuição de Michael Young para o Currículo**. EDUCARE – XIII Congresso Nacional de Educação – 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827\\_13912.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf). Acesso em: 23 jun. 2019.

PORCHEDDU, A. **Zygmunt Bauman:** Entrevista Sobre Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. Trad. Neide Luiza de Rezende e Marcello Bulgarelli.- Cadernos de Pesquisa, v.39, n. 137, p.661-684, mai/ago.2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v39n137a16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137a16.pdf). Acessado em 18/julho/2018. Acesso em: 24 mai.2019.

SILVA, Rafael Bianchi et al. **O Conceito de Líquido em Zygmunt Bauman:** contemporaneidade e produção de subjetividade.2015. Disponível em: <http://atheneadigital.net/article/download/v15-n2-silva-mendes-alves/1511-pdf-pt>. Acesso em: 24 mai.2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olin-da Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

WERNECK, Vera Rudge. **Educação e Sensibilidade**: Um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

# Processos de ensino-aprendizagem de Filosofia para crianças nas rodas de leitura

*Bianca Silva Martins*

*Israel Gonçalves Cardoso*

*Moacir dos Santos da Silva*

*Vanessa Serafim da Silva*

## Introdução

As crianças possuem uma capacidade própria para filosofar que, ao longo dos anos, geralmente é podada. A capacidade de espanto, a que Aristóteles denominava *thauma*, capacidade de se impressionar com o mundo, de fazer questionamentos é própria das crianças que ainda não têm muita clareza das regras, valores e comportamentos pré-estabelecidos pela sociedade nesta faixa etária. A infância propicia uma investigação de ideias e pensamentos originais, ao invés de meras reproduções, e esses questionamentos são característicos do próprio filosofar.

O encontro inicial com o programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman, um dos motivadores iniciais desta pesquisa, foi de encontro a um anseio preexistente e uma inquietação que surgiu a partir da percepção da necessidade de uma educação infantil que não apenas responda e ensine a responder, mas também propicie o questionar, ao invés de abafar este aspecto tão caro e próprio do ser criança.

Esta pesquisa busca primeiramente elucidar alguns conceitos de infância, entendida não somente como período curto de tempo pelo qual todos já passamos, mas como condição habitável por todos nós (KOHAM, 2015), para então se relacionar com o conceito de filosofia, e desenvolver o porquê de estarem tão intrinsecamente conectadas: pois as duas são pura possibilidade. Compreender as diversas

relações contidas entre estes conceitos, e o porquê de serem tão próximos.

Concordamos com Lipman (1995) quando afirma que a construção de uma sociedade democrática só se dá a partir de espaços para reflexão de questões que afetem o coletivo. Partilhando desta preocupação de transformar a escola num ambiente democrático, e sabendo que a educação escolar tem um papel insubstituível na formação de uma sociedade, pretende-se responder em que medida o ensino-aprendizagem de filosofia nos primeiros anos de vida contribui para o desenvolvimento educacional das crianças, e também quais aspectos da vida dessas crianças a filosofia impacta e modifica de alguma forma.

Contudo, como investigar filosofia para crianças quando há a tentativa atual são de remover este ensino? Podemos encontrar a filosofia presente massivamente nos currículos dos cursos de pedagogia nas universidades, isso por si só já demonstra a relevância desse ensino na educação infantil, porém, esta pesquisa se dá em tempos não favoráveis. Como discutir a expansão de um ensino que está neste momento sofrendo com cortes e retirada por parte do Estado do incentivo à pesquisa? Penso que agora se faz ainda mais fundamental esta pesquisa, para fomentar a discussão sobre a necessidade de pensar a filosofia, e de questionar.

Na prática de filosofia com crianças parte-se do diálogo como método, os alunos juntamente com a professora são orientados desde o início com Lipman a sentarem-se em roda, para que juntos se tornem uma comunidade de investigação onde a opinião de todos importa igualmente. A postura do leitor guia é a de alguém que está atento ao que cada estudante fala e expressa das mais variadas formas. As histórias selecionadas são de cunho reflexivo e partem, muitas vezes, das escolhas dos próprios alunos, desde as novelas filosóficas de Lipman, dentre outras histórias infantis que sejam do interesse e com assuntos do cotidiano dos estudantes.

O cuidado na escolha de materiais que ao mesmo tempo sejam do interesse dos alunos, mas não fujam ao escopo dos assuntos da filosofia e da vida dos alunos é um desafio que gera resultados ímpares, o aluno ao entrar em contato com um texto literário reescreve a interpretação que os demais possuíam daquela obra, ao passo que

também reescreve sua forma de viver, de se relacionar com aqueles conceitos desenvolvidos nas aulas, e assim, reescreve, a partir da leitura, toda uma nova perspectiva de sociedade, pois o leitor na medida em que é atuante nas modificações de percepções, também é transformado.

### **O itinerário intelectual de Matthew Lipman e Walter Kohan**

Ao estudarmos o itinerário intelectual de Matthew Lipman, fica claro que a vida acadêmica e a pesquisa dele se deram a partir da sua experiência como professor de lógica na universidade, e da sua experiência como pai. Ao perceber que a insuficiência na agilidade de raciocínio dos seus alunos da graduação se equiparava ao de uma criança, e também percebendo que seus filhos, alunos da educação infantil, não tinham também seu raciocínio lógico sendo bem desenvolvido, assim como sua capacidade de questionar e criticar, ele foi, motivado por outros pais de alunos e professores da escola de seus filhos a criar um programa de ensino de filosofia para crianças. É curioso perceber como a crítica dos pais e profissionais daquela época é semelhante a que se vê hoje, no Brasil.

A queixa central era que os alunos questionavam pouco e estudavam apenas para as provas. Passados alguns meses não se lembravam mais das lições. Convencido de que aquela mãe estava certa, Lipman resolveu trabalhar sobre o assunto elaborando o programa que consiste na adaptação das ideias filosóficas básicas ao universo das crianças e que lhes permite desenvolver a habilidade de pensar criticamente e relacionar os sentidos das coisas. (VOGEL, 1994, p. 12).

O programa de filosofia para crianças surge então como uma proposta para o desenvolvimento cognitivo das crianças ainda na primeira infância, pois propicia reflexão sobre o próprio pensar, ou seja, vai de encontro à realidade e interesse dos estudantes. O interesse de Lipman era de montar um ambiente que motivasse a aprendizagem, em que as comunidades de investigação se envolvessem nos assuntos discutidos.

As novelas filosóficas desenvolvidas por Lipman que fazem parte do Programa de filosofia para crianças foram propostas de modo a abarcar áreas como política, lógica, estética, linguagem e ética. Cada

história foi elaborada de modo a tratar assuntos destes temas de forma lúdica e apropriada para a linguagem infantil. As novelas vêm acompanhadas de um manual de instruções assim como exercícios de desenvolvimento das habilidades cognitivas de acordo com a faixa etária proposta.

Quadro 1: Esquema do currículo desenvolvido por Lipman e colaboradores (KOHAN, 2000, p. 52).

Novela filosófica	Elife	Issao e Guga	Pimpa	Nouns	A descoberta de Ari dos Telles	Luísa	Satie	Marcos
Ano de publicação, 2. ed.	1988	1982/1986	1981	1996	1974/1982	1976/1983	1978	1980
Manual	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer	Investigação filosófica	Investigação Ética	Investigação Estética	Investigação social
Idade	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos	13-15 anos	13-17 anos	13-17 anos	13-17 anos
Série escolar	Pré-escolar	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries	Ensino Médio	Ensino Médio
Temas	Comunidade de investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia da linguagem / ontologia	Formação Ética	Lógica Teoria do conhecimento / Filosofia da educação	Ética	Estética	Filosofia social e política

É claro que Lipman enquanto precursor muito se dedicou à produção de material para que o programa iniciasse, contudo, nos poucos campos de ensino de filosofia para crianças aos quais tive acesso este ano, eles não são tão utilizados, por mais que todos os professores e idealizadores desta prática admitissem sua importância no que desrespeito ao início e modo de lecionar a filosofia para as mais variadas idades.

Ademais, podemos afirmar que tanto para Lipman quanto para Kohan o objetivo da prática de filosofia com crianças é uma aula dialógica, em que o aluno se sinta um sujeito ativo, pesquisador, em que o estudante seja orientado a observar, comparar, formular hipóteses, desenvolver conclusões.

Filosofia e infância se aproximam por diversos motivos, por isso Walter Kohan afirma em diversos livros que a filosofia é a infância do pensamento. Uma coisa que a infância e filosofia têm em comum é que as duas são pura possibilidade, a filosofia não é como dizem um conteúdo, um sistema, mas é uma maneira de estar tanto na escola, como no pensamento. Como se a infância fosse a pura possibilidade da vida, e a filosofia a pura possibilidade do pensamento. Logo, as duas se aproximam muito no campo do que é possível.

Ao longo da pesquisa do Kohan compreendemos que infância e filosofia são conceitos que possuem diversas definições, quando entendemos infância não como período cronológico pelo qual todos os adultos já passaram, mas como um estado ao qual todos podem e devem retornar se, de fato, desejam fazer filosofia, a compreensão do que seria infância se transforma. A infância não é compreendida apenas de modo frágil, e pequeno no sentido negativo da palavra, mas como um campo de possibilidades e abertura a real intencionalidade da filosofia.

E a pergunta que surge a partir do encontro com estes conceitos de Kohan é, como desejo enquanto professora, que meus alunos entrem em contato com o cerne do questionamento filosófico, se habitar a minha mais recôndita infância é um desafio até mesmo para mim? E com o passar do tempo ter a percepção de que, nada mais natural que esta proposta me provoque a problematizar e questionar a

minha prática enquanto educadora, isto pode ser considerado também um resultado obtido a partir do momento em que esta leitura me impactou:

A filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a "infância do pensamento", ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. Para dizê-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia. (KOHAN, 2015).

Estas são apenas algumas das problemáticas que surgem sobre o papel do educador, a finalidade do ensino de filosofia, quando se têm contato com a filosofia para crianças. É claro que necessariamente surgem questionamentos, visto que é justamente este o intuito destas aulas. Este ensino vai de encontro à necessidade de uma educação para o questionar e não apenas responder, pois compreendemos que perguntar de verdade é um desafio. Fazer perguntas todos podem, reproduzir perguntas. Mas perguntar-se a si próprio e colocar-se a si próprio em pergunta não é tão simples porque nunca saberemos aonde a pergunta nos levará, a pergunta é justamente até onde estamos dispostos de nos deixar levar pergunta. Isto compreendendo a filosofia não como uma série de conteúdos sistematizada, mas como forma de se relacionar com eles, com o ato de pesquisar.

### **Projeto de filosofia para crianças: lendo, pensando e conversando**

A práxis deste projeto que se dá nas rodas de contação de histórias realizadas na biblioteca do Colégio Vicentino Santa Isabel com cerca de 80 alunos divididos em 7 turmas desde o terceiro período da educação infantil ao primeiro ano da educação básica. O projeto denominado "lendo, pensando e conversando", que acontece em formato de uma aula semanal que começa com a contação de uma história, seguida de um diálogo sobre a interpretação e livre expressão dos alunos.

Após as leituras os alunos no início eram questionados sobre a apreensão que tiveram das histórias, davam opiniões. No segundo momento, os questionamentos partem majoritariamente deles mesmos, uns para os outros. A filosofia nesta pesquisa não é apreendida como uma série de conteúdos, mas como possibilidade de pensamento, entendendo que a filosofia pode desencadear uma relação diferente com o conhecimento, quando realizada no sentido de experiência do pensar, por meio do filosofar, e a metodologia proposta é a de observação participante, uma aproximação com pesquisa-ação e com a etnografia.

É claro que toda essa experiência tão cheia de significados que é a filosofia com crianças, vivida nas salas de aula, não podem ser traduzidas em palavras, estas serão sempre insuficientes por mais que exista muito esforço em descrever minuciosamente cada relato, concordando com Larossa (1995) quando diz que uma mesma experiência nunca pode ser vivida por outrem, é algo pessoal e intransmissível. Contudo, são descrições que por si só exigem sua descrição, para que se desenvolvam dentro das percepções e então reconstruções de quem a lê.

Após entrar em contato com o programa de filosofia para crianças do Lipman, assim como toda a sua trajetória, e a compreensão da pesquisa de Lipman mais desenvolvida por Kohan, algumas considerações e transformações são inevitáveis. É impossível não repensar a própria prática, principalmente se se leciona para a educação infantil, mas também para educadores de todas as faixas-etárias e realidades.

Nossa experiência do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças vem nos demonstrando que a filosofia abre novos horizontes não apenas às crianças que a estudam como também aos professores que ministram as aulas. Quando os professores abrem mão de sua tradicional postura como autoridades do saber, eles participam integralmente com seus alunos nas discussões filosóficas. Opera-se uma transformação na sala de aula: o processo de aprendizagem é compartilhado por todos e torna-se aquilo que efetivamente deveria ser, ou seja, a busca de significado. (SILVA, 1990, p. 11).

## O imaginário infantil nas rodas de leitura

Segundo Larrosa (1995, p. 133): “A leitura como formação, seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos.” Diante disso, concluímos que o contato com textos literários impacta o homem de modo a modificá-lo, desta forma, compreende-se que as fronteiras entre o imaginário e o real se suprimem, de modo que o subjetivo impacta o real, formando, modificando o sujeito.

Em uma das aulas do projeto “lendo, pensando e conversando”, foi lida a história infantil “Um cantinho só para mim”, de Ruth Rocha e Ziraldo, a história versa sobre um menino chamado Pedro que levava uma vida ocupada com diversos afazeres além da escola, como consultas ao dentista, médico, aulas de inglês, natação. E diante de uma vida ocupada, um oportuno questionamento surge. Este diálogo exprime a ideia geral do livro:

E Pedro começou a contar à avó tudo o que ele fazia, e ela dizia “que beleza!”, “quantas coisas você faz!”, “você tem uma vida divertida!”. Então Pedro, de repente, disse à avó: - É, mas eu não tenho tempo para pensar... A avó ficou espantada. – Como não tem tempo pra pensar? A gente pensa o tempo todo... – Não, vó, não é pensar assim, como a gente pensa o tempo todo. Eu não tenho tempo pra ficar pensando... pensando... coisas que não existem... Inventar coisas... Imaginar coisas... (ROCHA/ZIRALDO, 2005, p. 7)

E ao final da história Pedro visita um lugar que faz alusão ao País das maravilhas de Alice, e conclui que chegou lá e vivenciou aquelas experiências através da sua imaginação. Diante deste simples livro infantil, existem diversas questões que se levantam. A escola propicia momentos em que a criança livremente imagina, cria, desenvolve a sua imaginação? Ou a todo momento as crianças são podadas e ocupadas, toda atividade é cronometrada, e até o “desenho livre” deve ser direcionado para um telos pré-determinado pela professora, e num espaço pré-determinado de um quadrado dentro de uma folha? Qual espaço o ócio criativo tem na escola? O ócio não definido aqui como preguiça, mas segundo Cuenca Cabeza (1995, p. 68): “o amor à sabedoria, à diversão nobre e uma abertura de ânimo que é inerente a toda criati-

vidade. Seu sustento é a reflexão como procedimento para aprofundar o sentido das ações e dos conhecimentos”.

Quanto se pensa a imaginação, e em como a contemporaneidade a relegou ao que é subjetivo, fantasioso, irreal e psicológico, e comparamos a sua definição em comparação com a clássica, concordamos com Larrosa (1995, p. 135):

Recorde-se a máxima do aristotelismo medieval *nihil homo intelligere sine phantasmate* – não há compreensão possível para o homem sem imaginação. A imaginação era a faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o exterior e o interior.

É impossível não se questionar também sobre esta hierarquização entre o que é o real e o imaginário, o objetivo e o subjetivo. Quando concluímos que um impacta o outro, e o modifica. Para Larrosa (1995, p. 135) “Tomar a sério a leitura como formação pode ser, me parece, um modo de quebrar essas fronteiras e um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação”.

Por fim, neste primeiro momento de pesquisa os resultados percebidos foram satisfatórios: alunos mais interessados em leitura, além de maior participação nas aulas, o desenvolvimento atenuado da capacidade de expressão e questionamento, contudo, busco alcançar o que já venho observando nas aulas: a surpresa, o imprevisível, as percepções espontâneas e curiosas, que surgem a partir da visão de mundo das crianças. Pois existe um mundo de possibilidades resultantes da práxis da filosofia com crianças. As questões surgem inusitadamente e transportam a todos para um mundo desconhecido, um mundo de possibilidades de pesquisas, investigações e partilhas profundas das experiências vividas pelos alunos.

A proposta de uma educação holística, que compreenda e desenvolva o indivíduo em sua totalidade, modifica a forma de se relacionar com os alunos e com a própria prática educadora. Um dos resultados que mais demorei a perceber até então é o meu próprio. No repensar a minha forma de lecionar e de pesquisar a partir de um artigo do Kohan, quando me dei conta de que, nas rodas de leitura que leciono, poderia estar realizando transformações, e modificando, for-

mando, de alguma forma, aquelas crianças. Mas, a maior das transformações e até então imperceptível era a minha própria, Kohan fala da infância como um estado que todos nós habitamos, e da infância como condição necessária para a filosofia. Logo, eu não estava ensinando filosofia, estava reaprendendo a aprender a partir da ótica daquelas crianças.

Neste primeiro momento de pesquisa os resultados percebidos foram satisfatórios: alunos mais interessados em leitura, além de maior participação nas aulas, o desenvolvimento atenuado da capacidade de expressão e questionamento, contudo, busco alcançar o que já venho observando nas aulas: a surpresa, o imprevisível, as percepções espontâneas e curiosas, que surgem a partir da visão de mundo das crianças. Pois existe um mundo de possibilidades resultantes da práxis da filosofia com crianças. As questões surgem inusitadamente e transportam a todos para um mundo desconhecido, um mundo de possibilidades de pesquisas, investigações e partilhas profundas das experiências vividas pelos alunos.

A proposta de uma educação holística, que compreenda e desenvolva o indivíduo em sua totalidade, modifica a forma de se relacionar com os alunos e com a própria prática educadora. Um dos resultados que mais demorei a perceber até então é o meu próprio. No repensar a minha forma de lecionar e de pesquisar a partir de um artigo do Kohan, quando me dei conta de que, nas rodas de leitura que leciono, poderia estar realizando transformações, e modificando, formando, de alguma forma, aquelas crianças. Mas, a maior das transformações e até então imperceptível era a minha própria, Kohan fala da infância como um estado que todos nós habitamos, e da infância como condição necessária para a filosofia. Logo, eu não estava ensinando filosofia, estava reaprendendo a aprender a partir da ótica daquelas crianças.

### **Referências bibliográficas**

COTRIN, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

CUENCA CABEZA, Manuel. **Temas de pedagogia del ócio**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1995.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto. Em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na Educação**. Tradução em português. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Grupo editorial Summus, 1990 – 252 p.

LYOTARD, Jean-François. **O inumano: considerações sobre o tempo**. Lisboa: Estampa, 1989.

KOHAM, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância**. ALEA. Rio de Janeiro Vol. 17/2 p. 216, 226 jul-dez 2015.

KOHAN, W.; WAKSMAN, V. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Vol. II. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2000.

KOHAN, Walter O. & WUENSCH, Ana Míriam (orgs.) **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lippman**. Petrópolis: Vozes, 2000. (Col. Filosofia na Escola, vol. 1).

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia**. Infância da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RENDÓN, Martha Lucía Atehortúa. **Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitudes**. Marília, SP. 2015

ROCHA, Ruth. ZIRALDO. **Um cantinho só para mim**. São Paulo, SP. 1995.

SILVA, Catherine Young. **A filosofia vai à escola**. Grupo editorial Summus, 1990 – 252 p. Centro Brasileiro de Filosofia para crianças. São Paulo, Brasil.

SILVEIRA, René José Trentin. **A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**/Renê José Trentin Silveira – 1º ed. - Campinas, SP 2014.

SOFISTE , Juarez Gomes. **Sócrates e o Ensino de Filosofia** . Petrópolis: Vozes, 2007.

GALLO, Sílvio **“Perspectivas da filosofia no ensino médio brasileiro”**. In KOHAN, Walter & LEAL, Bernardina (org.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 174-187.

VOGEL, O. **"Soprando idéias"**. *Nova Escola*. Ano IX, n 74, abril de 1994, p. 10-15.

WOGEL, Livio dos Santos. **Filosofia e ócio: possibilidades originárias de formação no ensino médio**. São Paulo, PUC-SP. 2014.

## **Sobre os autores e autoras**

### **ANTÔNIO HENRIQUE NUNES RIBEIRO**

Médico com atuação em Neurocirurgia e Medicina Esportiva, MBA em Gestão de Saúde (UFRJ), Mestre em Educação (UCP) Professor Universitário (Estácio de Sá Campus Petrópolis) Doutorando em Educação (UCP).

### **BIANCA SILVA MARTINS**

Mestranda em educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Licenciada em filosofia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

### **CRISTIANE MOREIRA DA SILVA**

Psicóloga, Especialista em Direitos Humanos, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora do PPG em Psicologia da UCP.

### **DENIZE AMORIM AZEVEDO MENDES**

Professora e coordenadora escolar, graduada em pedagogia (UFJF), especialista em Psicologia do Desenvolvimento Humano (UFJF), possui mestrado em políticas públicas (UFJF) e é doutoranda em Educação (UCP). Trabalha na prefeitura de Juiz de Fora e desenvolve estudos e pesquisas na área de tempo integral.

### **DIOGO FAGUNDES PEREIRA**

Psicólogo e Pedagogo, Especialista em Neuropsicologia, Mestre em Psicologia e Doutorando em Educação. Professor de Psicologia da FMP/FASE.

### **GESSIEDNA PEREIRA DE SOUZA SILVA**

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, especialista em AEE, Especialista em Psicopedagogia. Professora da rede pública de Cachoeiro de Itapemirim-ES e Pedagoga Escolar da rede pública de Itapemirim-ES.

**ISRAEL GONÇALVES CARDOSO**

Mestre em educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), com bolsa CAPES; especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiências e em Libras pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ); e licenciado e bacharelado em Educação Física pela Fundação Educacional de Além Paraíba (FEAP).

**JOSELY FERREIRA RIBEIRO**

Pedagoga (UNISUAM), Pós Graduada em Docência do Ensino Superior (UCB), Pós Graduada em Gestão Escolar (UNISUAM), Especialista em Educação Infantil (PUCRIO), Mestre em Educação (UCP), Doutoranda em Educação (UCP).

**MARGARETH ANSELMO**

Pedagoga, Psicopedagoga; Pós-Graduada em Metodologia do Ensino da Arte; Pós-graduando Neuropsicopedagogia; Especialização em Língua Portuguesa: Redação e Oratória - Faculdade de Educação São Luís; Autismo, FAVENI; Coach, UNYLEYA.

**MARIA CRISTINA MORAES DE CARVALHO**

Pedagoga (CES/JF); Especialista em Alfabetização e Linguagem (UFJF) e em Coordenação Pedagógica (UFOP); Mestre em Educação (UFJF); Doutoranda em educação, com bolsa CAPES (UCP); Professora e coordenadora pedagógica do Sistema Público Municipal de Juiz de Fora – MG; Professora nos cursos de Pós-graduação em Alfabetização e Linguagem e Gestão Educacional da Faculdade Metodista Granbery.

**MARIA ELISABETE FIGUEIREDO DE OLIVEIRA**

Mestranda em educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Apresenta Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Graduação em Pedagogia. Atua enquanto Orientadora Educacional e Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Municipal de Duque de Caxias.

**MOACIR DOS SANTOS DA SILVA**

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), com bolsa CAPES; Especialista em Ensino de Leitura e Produção Textual pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Graduado em Letras, Português e Literatura, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA).

**MONIQUE P. DE OLIVEIRA**

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Pós-Graduada em Planejamento, Implementação e Gestão de Cursos a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Letras e especialista em Língua Portuguesa. 1º Tenente do Exército Brasileiro, atua como professora de Português para Militares Estrangeiros no Centro de Idiomas do Exército (CidEx).

**RICARDO ALMEIDA MARQUES**

Formado em Relações Internacionais e Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), mestre em Educação pela mesma instituição, onde também é professor, e doutorando em Relações Internacionais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

**THIAGO LEITE CABRERA PEREIRA DA ROSA**

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGF-UFRJ), com estadia de pesquisa na *Universität Heidelberg*. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de Filosofia da Universidade Católica de Petrópolis. Mestre e graduado em Filosofia pela UFRJ e graduado em Comunicação Social/Cinema pela Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de Filosofia da Universidade Católica de Petrópolis. Pesquisa principalmente os seguintes temas: Tecnologias Educacionais, Mídia e Educação, Filosofia da Tecnologia, Educação Estética, Filosofia Pragmática da Linguagem, Hermenêutica Filosófica, Fenomenologia e Idealismo Alemão.

**VANESSA SERAFIM DA SILVA**

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP); especialista em Gestão e Organização da Escola (Unopar) e Psicopedagogia Institucional (Faculdade de Educação São Luís) e graduada em Normal Superior pela Universidade Candido Mendes (UCAM).

**VIRGÍNIA DA SILVA FERREIRA**

Psicóloga (UGF), Especialista em Psicologia Clínica (UERJ), Especialista em Filosofia - Ética (UGF), Mestre em Psicologia (UGF), Especialista em Preceptoria no SUS (HSL-Ministério da Saúde), Doutoranda em Educação (UCP) e Professora da FMP FASE.

## Índice remissivo e onomástico

- Anísio Teixeira, 11, 27, 78,  
124, 125, 126, 139, 199, 211
- Avaliação, 19, 69, 78, 81, 170,  
201, 212, 243, 252, 254
- Bauman, 14, 203, 227, 231,  
232, 233, 234, 249, 255
- BNCC, 201
- Brasil, 4, 11, 13, 15, 16, 19, 21,  
25, 29, 34, 35, 39, 40, 60, 61,  
65, 67, 74, 78, 79, 86, 87, 88,  
121, 123, 124, 125, 126, 127,  
128, 129, 136, 138, 140, 141,  
142, 150, 159, 164, 174, 188,  
198, 199, 200, 205, 209, 211,  
215, 216, 217, 224, 225, 226,  
235, 236, 237, 238, 240, 241,  
242, 243, 244, 245, 252, 253,  
254, 256, 259, 266
- Centro de Idiomas do  
Exército, 12, 269
- cognição, 14, 143, 145, 146,  
149, 153, 154
- coordenadores pedagógicos,  
12, 61
- crianças, 8, 12, 26, 30, 31, 92,  
97, 104, 111, 122, 123, 124,  
125, 127, 129, 132, 133, 136,  
173, 174, 175, 176, 180, 182,  
183, 185, 187, 188, 191, 192,  
193, 206, 215, 216, 223, 238,  
239, 257, 258, 259, 260, 262,  
263, 264, 265, 266
- currículo, 13, 112, 131, 205,  
208, 209, 229, 243, 245, 246,  
258
- Currículo, 141, 142, 200, 201,  
211, 212, 235, 254, 255
- democracia, 13, 65, 71, 72, 87,  
124, 213, 217, 218, 221, 241,  
242
- Desenvolvimento, 61, 63, 68,  
73, 75, 76, 77, 82, 83, 88,  
128, 134, 137, 197, 199, 211,  
244
- docente, 12, 41, 42, 44, 45, 46,  
48, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 72,  
109, 110, 111, 112, 114, 115,  
116, 120, 130, 139, 162, 173,  
180, 181, 182, 186, 187, 188,  
250
- Educação, 4, 9, 11, 13, 17, 18,  
19, 20, 21, 25, 26, 27, 29, 30,  
34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43,  
45, 46, 59, 60, 61, 62, 63, 69,  
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80,  
81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,

- 107, 108, 121, 122, 123, 124,  
 125, 126, 127, 128, 129, 130,  
 131, 132, 133, 134, 135, 136,  
 137, 138, 139, 140, 141, 142,  
 145, 146, 153, 154, 155, 169,  
 170, 173, 175, 176, 177, 178,  
 179, 180, 181, 190, 195, 196,  
 197, 198, 199, 200, 201, 203,  
 205, 208, 210, 211, 212, 213,  
 214, 216, 217, 218, 219, 220,  
 225, 226, 230, 235, 238, 239,  
 243, 244, 245, 252, 253, 254,  
 255, 256, 265, 266, 267, 268,  
 269, 270
- Educação Brasileira, 253, 254
- educação especial, 13, 19, 20,  
 21, 28, 30, 32, 33, 38, 214,  
 215, 216, 219, 220, 221, 222,  
 223, 224, 225
- educação inclusiva, 13, 31, 82,  
 214, 218, 219, 220, 221, 224
- educação infantil, 12, 22, 24,  
 30, 35, 46, 129, 173, 174,  
 175, 180, 183, 184, 186, 187,  
 188, 190, 191, 194, 195, 196,  
 197, 198, 219, 257, 258, 259,  
 263, 264
- educação integral, 13, 122,  
 124, 126, 127, 131, 132, 136,  
 139, 140, 188
- educadores, 12, 78, 79, 122,  
 124, 127, 129, 130, 131, 145,  
 153, 190, 193, 234, 235, 247,  
 264
- ensino da língua, 21, 26, 109,  
 112, 115, 116, 118, 119, 158
- ensino-aprendizagem, 12, 82,  
 159, 160, 162, 163, 164, 169,  
 186, 234, 237, 257, 258
- Estrangeiros, 269
- exclusão, 13, 145, 153, 220
- Filosofia, 12, 48, 91, 252, 257,  
 261, 262, 264, 265, 266, 269,  
 270
- formação, 12, 14, 19, 22, 26,  
 27, 28, 32, 41, 43, 44, 46, 47,  
 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57,  
 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66,  
 69, 71, 73, 74, 76, 80, 81, 82,  
 83, 85, 87, 94, 110, 112, 119,  
 120, 121, 122, 124, 126, 127,  
 130, 131, 132, 135, 136, 140,  
 145, 162, 168, 170, 171, 174,  
 186, 190, 191, 193, 198, 205,  
 206, 207, 210, 214, 219, 229,  
 230, 236, 237, 238, 239, 245,  
 248, 250, 254, 258, 265, 266
- Foucault, 13, 91, 92, 93, 104,  
 105, 106, 108
- Freire, 9, 117, 158, 246, 247,  
 248, 249, 251
- Gestores, 12, 61, 62, 63, 80, 81,  
 85, 86

- IDEB, 8, 13, 31, 77, 78, 82, 83,  
 84, 134, 136, 199, 200, 202,  
 207, 209, 210, 211, 212  
 ideológicos, 11, 243  
 Inclusão, 18, 32, 39, 225  
 INEP, 11, 27, 78, 202, 211  
 Infância, 197, 266  
 inteligência artificial, 14, 143,  
 146, 147, 154  
 Larossa, 264, 265  
 legislação, 13, 18, 21, 27, 30,  
 32, 34, 145, 155, 176, 217,  
 222  
 Leis, 35, 36, 217, 225  
 Libras, 17, 21, 22, 23, 24, 25,  
 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,  
 38, 268  
 Língua Portuguesa, 12, 21, 22,  
 23, 24, 27, 31, 33, 38, 110,  
 116, 119, 133, 134, 135, 157,  
 160, 162, 163, 165, 169, 201,  
 269  
 linguística, 21, 24, 26, 109,  
 110, 112, 114, 115, 117, 118,  
 119, 157, 158, 163, 165, 175  
 Linguística, 12, 170  
 Mais Educação, 13, 121, 127,  
 128, 129, 131, 136, 141  
 Matthew Lipman, 12, 257,  
 259, 266  
 Michel Foucault, 91, 104, 107,  
 108  
 Militares, 159, 269  
 modernidade líquida, 14, 203,  
 227, 228, 230, 234, 235, 248,  
 249, 250, 251  
 Modernidade Líquida, 210,  
 231, 235, 252, 255  
 Novo Mais Educação, 121, 129  
 PCN, 205  
 pedagogia histórico-crítica, 12,  
 175, 176, 188, 189, 190, 194  
 Pink Floyd, 13, 91, 94, 95, 96,  
 100, 104, 107, 108  
 políticas públicas, 13, 15, 16,  
 17, 18, 25, 33, 34, 35, 40, 68,  
 73, 80, 83, 84, 88, 217, 219,  
 226, 238  
 Políticas Públicas, 16, 18, 139,  
 199, 211  
 Português, 31, 32, 50, 119, 135,  
 159, 169, 170, 269  
 PPGE, 14, 270  
 professores, 12, 14, 20, 21, 22,  
 24, 26, 27, 28, 31, 32, 35, 41,  
 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,  
 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58,  
 59, 62, 82, 96, 97, 102, 109,  
 110, 111, 112, 113, 115, 116,  
 117, 118, 119, 123, 131, 151,  
 158, 170, 174, 179, 182, 185,  
 187, 191, 198, 209, 210, 219,  
 244, 245, 246, 250, 259, 262,  
 264

- Programa de Pós-Graduação,  
11, 14
- Qualidade, 88
- rodas de leitura, 12, 257, 265
- saber da experiência, 41, 42,  
43, 44, 45, 56, 57, 111, 112,  
115, 118
- Saber docente, 41
- Saviani, 63, 78, 132, 180, 188
- Snyders, 180
- Surdos, 25, 27, 37, 215, 216
- tempo integral, 13, 123, 125,  
127, 129, 131, 135, 136, 138,  
140, 141
- Tempo Integral, 121, 122, 123,  
124, 126, 128, 132, 136, 141,  
142
- The Wall, 13, 91, 95, 96, 102,  
104, 107, 108
- Universidade Católica de  
Petrópolis, 9, 11, 61, 267,  
268, 269, 270
- Wallon, 186



## Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	Diálogo sobre educação atual
Organizadores	Margareth Anselmo Israel Cardoso Vanessa Serafim Thiago Cabrera
Coleção	Diálogo
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Margareth Anselmo
Revisão	Ivanio Dickmann
Formato	14 cm x 21 cm
Tipologia	Minion Pro, entre 8 e 10 pontos Century Gothic, 12 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m <sup>2</sup> Miolo: Pólen Soft 80 g/m <sup>2</sup>
Número de Páginas	280
Publicação	2019
Impressão e Acabamento	META – Cotia – SP

---

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,  
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:  
[franquia@livrologia.com.br](mailto:franquia@livrologia.com.br)

---

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM  
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA  
MAIS PERTO DE VOCÊ  
[www.livrologia.com.br](http://www.livrologia.com.br)

Trabalhos de Conclusão de Curso  
Dissertações de Mestrado  
Teses de Doutorado  
Grupos de Estudo e Pesquisa  
Coletâneas de Artigos  
Poesias e Biografias

**EDITORA LIVROLOGIA**  
Rua Vicente Cunha, 299  
Bairro Palmital - Chapecó-SC  
CEP: 89.815-405  
(49) 98916-0719  
[franquia@livrologia.com.br](mailto:franquia@livrologia.com.br)

Pensar a educação contemporânea parece exigir de nós, cada vez mais, o ultrapassar de divisões categoriais excessivamente rígidas, bem como a superação de visões estanques e unilaterais. No Brasil e no mundo, a pesquisa em educação tem transbordado as antigas fronteiras disciplinares, temáticas e metodológicas, sem perder, contudo, o contato com as grandes questões que permanecem e se renovam através das gerações. A presente reunião de estudos é testemunha dessa complexa e instigante conjuntura epocal, também marcada pela gradual descentralização geográfica da produção científica. Aqui congregados estão alguns dos mais significativos frutos recentes da diversificada pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, que, neste ano de 2019, atinge sua maioridade, dezoito anos passados desde sua fundação em 2001.

**Prof. Dr. Thiago Cabrera**

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

**Paulo Freire**

