

## **TRAMAS DA RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

Adriane Guimarães de Siqueira Lemos

Dr.ª Edna Mendonça Oliveira de Queiroz

Fundamentos dos Processos Educativos

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG

A proposta desta pesquisa é realizar uma análise investigativa dos documentos que orientam o processo pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Goiânia (2008, 2009 e 2014), em especial no que se refere às concepções psicológicas que embasam a proposta dessa rede de ensino. Trata-se de um recorte dentro de uma discussão mais ampla da relação psicologia-educação no processo de articulação entre teoria e prática, compreendendo que as especificidades adquiridas pelo aporte psicológico no campo educativo decorrem de uma constituição histórica e social.

O imbricamento entre psicologia e educação no Brasil remonta ao período colonial, com os primeiros estudos sobre crianças e educação e vem se desdobrando ao longo da história em estreito atrelamento ao projeto de industrialização e urbanização brasileira (ANTUNES, 2005).

Nesse desenvolvimento histórico, a relação psicologia-educação é marcada por um forte praticismo e instrumentalização e, quase sempre, regida por determinações maiores da própria ordem estabelecida pelo capital. Isso não significa, alerta Antunes (2005, p. 85), que não “havia iniciativas de natureza diversa”; mas que, em um olhar ampliado, a articulação da psicologia com a educação se dá em favor da formação de um determinado tipo de homem para uma sociedade específica: a sociedade capitalista.

O panorama atual se desdobra dessa constituição histórica com o predomínio de pedagogias psicológicas<sup>1</sup>. Como bem alerta Miranda (2003), as pedagogias psicológicas têm orientado não somente as reformas educacionais, como também têm se estabelecido no ideário pedagógico como o modelo apropriado para a resolução dos problemas educacionais.

Na intersecção do campo psicológico com o campo educativo, Miranda (2008) ressalta dois movimentos. O primeiro pode ser caracterizado por formulações marcadas pela compreensão da psicologia com epistemologia e demandas específicas e, em outro

---

<sup>1</sup> O termo “pedagogia psicológica” refere-se aqui às abordagens pedagógicas que priorizam em seus fundamentos o referencial psicológico (MIRANDA, 2003).

campo, o das práticas educacionais. O segundo movimento refere-se a elaborações que expressam tal vinculação entre as áreas que, “para uma boa parte dos educadores, a pedagogia se confunde com a psicologia, no sentido de tomar a segunda como referência teórica fundamental da primeira” (MIRANDA, 2008, p. 28). A rede de ensino de Goiânia, ao assumir como fundamento para sustentação de sua proposta educativa o aporte psicológico, se aproxima desse segundo grupo na compreensão da relação psicologia-educação.

Isso se exemplifica nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência” (GOIÂNIA, 2009), documento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para orientação dos profissionais da rede que atuam no ensino fundamental.

O documento, construído com o aporte na legislação nacional e resoluções municipais, é resultado de “um trabalho de reflexão coletiva de professores da Rede Municipal de Educação” (GOIÂNIA, 2009, p. 17). Trata-se, portanto, de um instrumento que revela não somente os ditames legais e institucionais de uma rede de ensino, mas também o posicionamento e compreensão dos profissionais da rede frente ao processo de educação e escolarização. Na leitura do documento é evidente a relação psicologia-educação:

Dessa forma, a partir dos documentos citados, de outros referenciais teóricos e dos saberes adquiridos na prática pedagógica, os GTE formularam estas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, *assumindo como eixo estruturante a teoria histórico-cultural*. (GOIÂNIA, 2009, p. 17, grifo nosso).

Refere-se, assim, a uma proposta de escolarização fundamentada em um aporte psicológico e que expressa a compreensão e adesão dos professores às teorias do campo da psicologia. Pode-se dizer que a rede pública de ensino se orienta a partir de uma dimensão psicológica que expressa princípios e concepções que marcam os processos formativos dos alunos.

Considerando a histórica relação entre psicologia e educação, o objetivo aqui é analisar o diálogo que essa proposta educacional realiza com a psicologia a partir dos documentos que articulam fundamentação teórico-psicológica e orientações pedagógicas para as instituições de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação - RME no período de 2008 a 2014, isto é, diretrizes e propostas político-pedagógicas da

RME (GOIÂNIA, 2008, 2009 e 2014), partindo da compreensão de que essa articulação está carregada de intencionalidade político-econômico-social-cultural.

Não se trata aqui de negar ou menosprezar a importância da psicologia na educação. Pelo contrário, o que se quer é analisar essa relação na constituição de uma rede de ensino dentro do contexto histórico e das condições concretas de efetivação dessa proposta educativa a fim de contribuir na articulação entre teoria e prática, entre psicologia e educação, para além da instrumentalização da teoria.

Nessa perspectiva, a pesquisa será norteadada pela seguinte problemática: tendo por pressuposto que a vinculação do campo psicológico ao campo educativo está carregada de intencionalidade político-econômico-social-cultural, que dimensões podem ser apreendidas da relação psicologia-educação presente nos documentos que articulam fundamentação teórico-psicológica e orientações pedagógicas para as instituições de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação - RME no período de 2008 a 2014, isto é, diretrizes e propostas político-pedagógicas da RME (GOIÂNIA, 2008, 2009 e 2014)?

A pesquisa buscará responder a problemática a partir da perspectiva histórica e crítica. Especificamente, parte-se de estudos que apontam implicações na forma em que se consubstancia a relação psicologia-educação apartada dos processos político-econômico-sociais-culturais. Nesse sentido, as obras de Patto (1993), Duarte (2005, 2006, 2007) e Miranda (2002, 2003, 2008) se destacam enquanto experiências prévias.

A importância dos estudos que colaboram para a apreensão dos fundamentos da prática educativa, especificamente das bases psicológicas, é revelada, primeiramente, a partir do olhar histórico para a intersecção desses campos. Como já apresentado, a educação no Brasil tem sido marcada por forte diálogo com as teorias psicológicas, encontro que resultou no que se convencionou “pedagogias psicológicas”. Adesões acríticas, modismos, instrumentalização da teoria, resultam, de acordo com Miranda (2003) da própria fundamentação psicológica dessas abordagens.

Miranda (2000) ainda demonstra que as pedagogias psicológicas não se restringem ao discurso pedagógico e às reformas educacionais, implicando também em mudanças na prática educativa em sala de aula, isto é, se materializam na atuação do professor. As consequências da apropriação instrumental ou operacionalização da psicologia no meio educativo vão desde o esvaziamento da função pedagógica até a psicologização da escola e seus processos. O discurso vazio justifica práticas incoerentes, escamoteando a realidade. Por isso a necessidade de, sem negar a

importância do aporte psicológico, investigar o diálogo estabelecido entre campo educativo e teorias psicológicas.

O panorama atual se desdobra tanto dessa constituição histórica, com o predomínio de pedagogias psicológicas e consequente naturalização dos processos educativos, quanto da legitimação ou conformação do aporte psicológico enquanto sustentáculo científico de demandas que são ideológicas. Dessa forma, faz-se necessário indagar a forma do diálogo psicologia-educação, visto que, historicamente, essa relação tem sido marcada por um caráter prescritivo que naturaliza relações que são, antes de tudo, histórico-sociais.

Há uma grande variedade de documentos que norteiam a organização do ensino fundamental no município de Goiânia. Para essa análise, o foco estará sobre os documentos que “dizem” da relação psicologia-educação, isto é, que explicitam a fundamentação psicológica dessa rede de ensino. Significa elencar documentos adequados às finalidades dessa pesquisa, por isso o tratamento específico com as diretrizes e propostas político-pedagógicas da rede (GOIÂNIA, 2008, 2009, 2014). Tal escolha não desqualifica e não impede o trabalho com outros documentos que permitam recuperar aspectos relevantes para essa proposta.

Tal análise poderia ser realizada com outro recorte temporal. A escolha aqui feita (2008-2014) se justifica pela representatividade dos documentos produzidos nesse contexto, pois são estes que referenciam e regulamentam o trabalho atualmente desenvolvido pela RME.

A pesquisa segue a perspectiva qualitativa, que se justifica pela abordagem histórica e crítica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Compreende-se aqui que a pesquisa documental refere-se a uma forma indireta de compreensão da realidade (SILVA et al, 2009). Dessa forma, há possibilidades e limites na investigação pela via documental. Como produto humano, documentos são reveladores do modo de ser, viver e compreender de indivíduos e/ou instituições e manifestam, de forma latente, o jogo de forças e contradições existentes na sociedade. Trazem, portanto, riqueza de informações que possibilitam ampliar a compreensão da relação psicologia-educação dentro de um contexto histórico-econômico-social-cultural.

Nesse sentido, a pesquisa propõe uma incursão inicial sobre a temática, necessitando de investigações posteriores para uma compreensão mais abrangente do vínculo estabelecido entre aporte psicológico e proposições pedagógicas.

Para cumprir o proposto foi necessário compreender a história da vinculação psicologia-educação, buscando entender suas bases, limites e possibilidades. Nesse sentido, o movimento da Escola Nova marca uma significativa alteração nessa vinculação: a técnica educativa, apoiada principalmente no aporte psicológico, se apresenta e se sustenta a partir de uma aura de cientificidade. Verificou-se que o conhecimento psicológico produzido na Europa e nos Estados Unidos foi o sustentáculo para o deslocamento da discussão política para a dimensão técnica no campo educativo.

Diante disso, buscando compreender essa psicologia que fundamenta o ideário escolanovista e que vai se desdobrar, complexificar, transmutar ao longo da história da qual somos herdeiros, é que se analisou a relação psicologia-educação nos principais teóricos que fundamentaram e ainda fundamentam a relação psicologia-educação: Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Dewey, Claparède, Piaget e Lourenço Filho. Alguns desses estudos foram publicados em eventos científicos.

Além desse percurso histórico, entende-se que para análise de qualquer mensagem é necessário compreender que o significado e os sentidos ali expressos coadunam com as condições contextuais de sua produção, isto é, a mensagem extrapola o âmbito do manifesto por incorporar, de maneira evidente ou oculta, elementos mais amplos pertencentes a um pano de fundo constituído por diversos fatores entre os quais há, substancialmente, determinações mais determinantes.

É a partir desse princípio que se entende aqui a necessidade e relevância da análise da relação psicologia-educação na forma como essa vinculação se apresenta nas políticas educacionais na configuração atual do capitalismo, entendendo que tal configuração é resultante de um percurso histórico e de uma complexidade de encadeamentos decorrentes da vida social na contemporaneidade. O objetivo dessa fase da pesquisa é compreender os elementos constitutivos e a forma da racionalidade da sociedade capitalista presentes nas políticas educacionais no que concerne à contribuição da psicologia da educação. É nessa etapa que a pesquisa se encontra.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 4ª ed. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 2005.

DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOIÂNIA, Secretaria de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Goiânia: Conselho Municipal de Educação, 2008.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia**. Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Pedagogias psicológicas e reforma educacional**. In: Duarte, N. (Org.) Sobre o construtivismo. São Paulo: Autores Associados, 2002.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Construtivismos, normalização da criança e reforma educacional**. In: CHAVES, S. M.; TIBALLI, E. F. A. (Org). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 87-94.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática**. In: MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. (Org.). Escritos de psicologia, educação e cultura. Goiânia: Ed. da UCG, 2008, p. 19-33.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

SILVA, L. R.C. da; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. da C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. de. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, PUCPR, p. 4554-4566.

## GOIÁS OITOCENTISTA E O ENSINO SECUNDÁRIO (1860/1888)

Alessandra de Oliveira Santos

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Diane Valdez

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Neste texto, em formato de artigo para um seminário, nos propomos analisar alguns elementos característicos do ensino secundário na Província de Goiás oitocentista, partindo da hipótese de que essa construção não se deu de maneira conformista e perpassada apenas pelo caos, mas que, a despeito de seguir uma legislação e uma ideia de “modelo”, tendo como referência o Colégio Pedro II, espaço que serviria de referencial para o ensino secundário em todas as províncias, teve características próprias. Certamente que os percalços na criação e manutenção de estabelecimentos educativos formais, como o Liceu (1847), Seminário Episcopal de Santa Cruz (1872) e a Escola Normal (1884), existiam, contudo, as iniciativas sugerem que, junto com os enfrentamentos, haviam tentativas e outras manifestações que podem ser averiguadas nos relatos feitos pelos inspetores de instrução pública. Homens de seus tempos, mas que impunham um debate que não pode ser ignorado.

Após a década de 1980, várias pesquisas se dedicaram aos estudos sobre o século XIX, tempos de intensos debates e realizações no campo educacional brasileiro. Este período, vem se afirmando como um momento em que a escola contemporânea começou a ser gestada, tanto no ensino primário como o ensino secundário. Foi durante o Império, que diferentes e relevantes medidas foram gestadas e, marcadas as tentativas de avanços e de recuos, trata-se de um período imprescindível na constituição de etapas de ensino, modalidades, programas curriculares e outros objetos.

A historiografia da educação brasileira tem desconstruído e refutado interpretações sobre os feitos da área da educação no Brasil que negam as realizações ocorridas durante o período imperial, e que já sabemos, muito influenciaram o pensamento educacional. A título de exemplo, uma destas análises, construída por autores republicanos na primeira metade do século XX, descaracterizam as ações da monarquia, incluindo as ações educativas, inserindo o período como um tempo de trevas, sem lugar, onde o caos imperava.

Este estudo, em formato de dissertação de mestrado, em andamento, sobre a instrução no período oitocentista, insere-se nessa reflexão: pensar o ensino secundário goiano, a partir dos registros dos relatórios dos inspetores de instrução pública local. Acontecimentos

abordados na perspectiva que apresentou Miceli (1998), ao descrever a definição de *acontecimento* defendida por Braudel:

[...] “os acontecimentos são como vaga-lumes nas noites brasileiras: brilham, mas não aclaram”...[...] isso também quer dizer que as grandes explicações históricas podem ser, por assim dizer, ilustradas pelos acontecimentos, tendo pouco resultados os esforços em sentido contrário. Essa é a base indispensável para se chegar à reflexão e à interpretação (MICELI, 1998, p. 265)

Goiás oitocentista, não diferente de outras províncias, caracterizava oficialmente a instrução como: “[...] como um mecanismo de governo [permitindo] não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também [evitando] que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado” conforme registrou Faria Filho (2010, p.137). Entre os anos de 1860 até o final da década de oitenta, que marca o fim da monarquia, intensos debates acerca da instrução, incluindo a secundária, são manifestados nos relatórios. Nota-se passagens que marcam mudanças da legislação e propostas de elaboração ou reformulação de outras, evidenciado também mudanças que criam ou excluem cadeiras, exigência de habilitação de professores, formas de fiscalização, necessidade de reformas de prédios escolares, reforma do ensino e outros temas sustentados pela instrução como elemento formador e civilizador do povo.

De acordo com Silva (1969, p.198), a modalidade identificada como ensino secundário, neste período, caracterizava-se por um tipo de ensino ministrado em instituições que, no Brasil, “têm sido chamadas de colégios, liceus, ginásios, institutos, ateneus e, cujo currículo tem concretizado uma conciliação, [...], entre a tradição pedagógica anterior do século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno”. Ou seja, este ensino apresentava características próprias que designava, grau ou nível, correspondente ao ensino feito após o ensino primário. Conforme o mesmo autor, educação secundária corresponde a fase do processo educativo destinado para a adolescência, já a educação primária, corresponde à educação da criança. É “nessa função de qualificativos de dois dos graus do processo de educação escolar, ou melhor, das escolas que realizam esses dois graus do processo de educação, se usaram inicialmente os termos primário e secundário” (Ibidem: p.19)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Isso tem origem na França no período da Revolução, e após, também na França, é que os termos ganham um sentido restrito, passando a associarem-se a tipos específicos de ensino, deixando de significar meros graus da educação (Silva, 1969, p. 67).



Segundo Cury (1998) o processo histórico educativo em torno do ensino secundário necessita de investigações desde sua constituição até os dias de hoje, para que possamos responder algumas das inúmeras questões sobre a estruturação e finalidade desse tipo de ensino no Brasil. Aos adentrarmos no século XIX, na província de Goiás, uma das intenções é a de problematizarmos a respeito desta organização específica, sobre seu processo de constituição e tentativa de estruturação. A problematização desta pesquisa, parte das seguintes indagações: diante dos documentos, relatos dos inspetores de instrução pública, que elementos podem indicar as tentativas de construção e de estruturação do ensino secundário na província de Goiás a partir da segunda metade do século XIX? Quais argumentos sustentavam a necessidade da constituição e efetivação desta etapa de ensino? O que se esperava do ensino secundário para a formação da mocidade goiana? De que forma são explicitadas a instalação e funcionamento do Liceu, Seminário Episcopal Santa Cruz e da Escola Normal? A partir das exigências postas no contexto político educacional nacional, quais foram os movimentos que especificavam a educação secundária regional?

Para direcionar a pesquisa, a partir destas indagações, foi feita uma revisão bibliográfica. Nota-se que há pesquisas recentes, não em grande número, sobre a escrita da história do ensino secundário brasileiro, porém vale destacar três trabalhos clássicos: *Introdução Crítica do Ensino Secundário* de Silva (1959); *Ensino secundário e sociedade brasileira* de Nunes (1962) e *O ensino secundário no Império Brasileiro* de Haidar (1972). Por se tratar de trabalhos pioneiros com grande contribuição no que diz respeito à história do ensino secundário, estes são referências para esta pesquisa.

Em relação aos referenciais metodológicos deste trabalho, destacamos o uso da fonte eleita, os relatórios dos inspetores de instrução pública, de 1860 a 1888, a partir desta documentação, nos confrontos da escrita da história, buscamos perceber as iniciativas governamentais na área instrucional e também as possíveis participações dos atores envolvidos no processo de constituição do ensino secundário na província<sup>2</sup>. Este material é uma fonte privilegiada para o entendimento da relação entre o que era proclamado e o que possivelmente se aplicava. Debate imprescindível em todas as épocas.

---

<sup>2</sup> A criação da Inspeção de Instrução Pública era discutida no Brasil desde o início do Império. Até então, a administração do ensino público ficava centralizada no gabinete do Ministro do Império da Corte, e nos gabinetes dos presidentes das províncias. Pelo regulamento Couto Ferraz (1854), ficava evidente que toda a parte administrativa de fiscalização, execução e funcionamento do ensino passou do gabinete ministerial para a Inspeção Geral. Como afirma Bretas (1991), essas inspeções ou diretorias se constituíram como que no embrião do qual se formaram mais tarde as Diretorias de Ensino (na Primeira República), ou Secretarias da Educação (na segunda República), nos Estados da União (p. 339).

A abordagem proposta está inserida no atual panorama da historiografia da educação no Brasil, onde é possível perceber que temas e períodos até então não privilegiados pelas pesquisas despertam interesses a partir de novas abordagens. A pesquisa se insere na discussão no campo da História e da História da educação no Brasil, suas relações e mudanças, tendo como aporte teórico a História Cultural, estabelecendo as relações de pesquisa com as fontes. Neste debate, a pesquisa será subsidiada por Freitas (1998), Lopes e Galvão (2001), Nunes e Carvalho (1993), Faria Filho (2008), Lima e Fonseca (2008).

Ao pesquisar história da educação, na perspectiva da história cultural, é importante perceber que, ao trabalhar com o objeto de cultura direcionado à educação, temos a possibilidade de trabalhar com outras áreas, com diversidade de objetos e fontes produzindo investigações que atendam a diferentes perspectivas da história, como a história das mentalidades, história das mulheres e outros, como afirma Nunes e Carvalho:

[...] A história oscilou entre os limites temporais que definiam as formas particulares do trabalho, da vida e da linguagem do homem e sua positividade histórica. A história fragmentou-se em várias direções: a educação foi uma delas (NUNES e CARVALHO, 2005, p.23).

Neste contexto, todas as fontes são significativas para conhecer o objeto de investigação e construir e selecionar o contexto em que o objeto vai ser trabalhado. As fontes na história da educação definem, em boa parte, os limites e as possibilidades das reconstituições que fazemos com a ajuda da documentação disponível. Aqui, o mais importante é a pergunta que se faz para as fontes e não a descrição que corrobora com o registro sem confrontos.

As fontes, que chamamos de documentos manuscritos, utilizados na elaboração desta pesquisa foram localizadas no acervo do Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHG), acervo local de documentos correspondentes aos períodos de colonização portuguesa, imperial e republicano. Destacamos, neste espaço que abriga documentos, os registros de correspondência dos presidentes da província e inspetores de instrução pública, fonte principal desta pesquisa. Os documentos manipulados, estão organizados em formato sequencial de livro e de documentação avulsa, ambos organizados por assunto e ano. Trata-se de uma documentação frágil, que exigem cuidados de toda ordem, pois devido ao tempo e acondicionamento, são folhas amareladas, quebradiças e delicadas.

Para o recorte temporal proposto, selecionamos trinta e três livros de documentação manuscrita, cada livro registra assuntos direcionados especificamente à instrução pública. Recorremos ainda as caixas de documentação avulsa, folhas que não foram encaixadas na sequência dos livros, talvez por ter sido encontradas após o tombamento dos livros. Este material está organizado por ordem cronológica, porém, ao contrário dos livros, organizados por tema (instrução pública), estas caixas apresentam um universo amplo de documentos (Fazenda, Polícia, Tesouraria etc.). Portanto, o trabalho exige esforços para encontrar informações sobre a instrução secundária.

Sobre a pesquisa, a parte empírica, levantamento e leitura das fontes, já foi realizada. O caminho que agora enfrentamos é o de problematizar as fontes para a consequentemente escrita da dissertação. Analisar a constituição do ensino secundário goiano no século XIX, não é uma tarefa tranquila, contudo, as fontes indicam pistas que nos parecem preciosas para a compreensão deste fenômeno educativo.

Já é possível perceber que, inserido no contexto brasileiro do século XIX, o ensino secundário goiano, através das instituições educacionais destacadas foi se consolidando dentro de condições objetivas e específicas. A construção de estabelecimentos próprios para a formação secundária foi marcada por influências e tendências ocorridas no restante do país, como a concepção preparatória, e passageira, do ensino secundário, assim como o constante debate acerca do professorado. Desta forma, estabelecimentos educativos formais, como o Liceu, Seminário Episcopal de Santa Cruz e a Escola Normal, lançaram as bases para a formação do ensino secundário estruturado como organismo, representando a tentativa de constituição e solidificação desta modalidade de ensino, com especificidades locais ou determinadas pelo cenário nacional.

Instituições de ensino desta natureza, aparentemente, ocupavam lugares idealizados, que tinham intenção de proporcionar educação que levasse luzes, virtude e razão para a juventude. Neste sentido, vale destacar o papel do Liceu, evidenciado nos relatórios dos inspetores, constituindo-se como uma das principais apostas do Governo Provincial na área da instrução Pública. Esta instituição, representou uma tentativa do governo goiano de promover o ensino secundário público, trazendo uma nova forma de organizar a formação secundária, distante da instrução presente, desenvolvida até então nas aulas públicas avulsas. Já o Seminário, pode ter sido mais uma tentativa de institucionalizar a parceria da Monarquia com a Igreja Católica, já que o formato de internato, poderia ser uma saída para a formação dos jovens goianos distante das atrações urbanas proporcionadas pelo Liceu. Por fim, a Escola Normal, que representava a possibilidade de melhora na formação dos professores, espaço

angustiante, presente em praticamente todos os relatórios, demonstrando a não ausência em perceber soluções para a qualidade do ensino que se ofertava.

Essas e outras questões relativas ao ensino secundário na província de Goiás ainda merecem ser investigadas pelos pesquisadores da História da Educação. Concluímos que a presente pesquisa, possivelmente alcance os objetivos principais, contudo, não se esgota e merece mais estudos a respeito de um cenário em que a cultura pedagógica e a formação dos indivíduos eram ideais difundidos e aceitos.

### **Referências Bibliográficas**

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas*. Educação em Revista n.º 27. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1998. p. 73-84.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

FREITAS, Marcos César. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. História da educação e história cultural. In: GREIVE, Cynthia Veiga; LIMA E FONSECA, Thais Nívia de (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 49-75.

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MICELI, Paulo. Sobre história, Braudel e os vaga-lumes. A Escola dos *Annales* e o Brasil (ou vice-versa). In: FREITAS, M.C. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

## EDUCAÇÃO DO CORPO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: possibilidades da literatura de Lima Barreto como lócus de resistência

Autora: Aline Flavia Valgas.

Orientadora: Juliana de Castro Chaves.

Linha de pesquisa: Fundamentos dos processos educativos

Financiamento: Capes.

Ao longo do tempo, a educação do corpo<sup>1</sup> vem delineando formas de viver em sociedade e sustentando estruturas sociais. Desde a Antiguidade, processos educacionais relacionados ao corpo dão base à sociedade que se quer construir e manter e, muitas vezes, estão pautados na dominação do corpo, na manutenção de classes desiguais e no delineamento de certas estruturas sociais.

Na Antiguidade, a educação do corpo está voltada para o equilíbrio e à perfeição da alma. Nas cidades-estados gregas a educação corporal condiz com a posição que cada cidadão ocupa na *pólis*. É propagada a importância dos exercícios físicos a todos, embora aplicados a funções diferentes, com o intuito de que o corpo sadio e em equilíbrio com a alma seja benéfico à organização das cidades (CAMBI, 1999).

Na Idade Média, marcada pelo predomínio do Cristianismo, a educação do corpo se baseia no princípio da salvação da alma, havendo uma tensão entre o corpo sacro e profano. Esta tensão se dá na valorização do corpo mortificado em seus desejos e paixões e no rebaixamento do corpo que desfrutavam das paixões e desejos (LE GOFF e TRUONG, 2014).

No período Renascentista e Iluminista, o poderio da religião sobre o corpo é substituído pelo domínio da razão, que logo se delineará como razão controladora e instrumentalizada que oferece base para o corpo como mercadoria. Na Modernidade, o corpo é transformado em objeto de conhecimento por meio do mecanicismo cartesiano e dos estudos de anatomia e fisiologia, oferecendo à burguesia que ascende ao poder no século XVIII, elementos da ciência positivista que orientam a preparação do corpo útil e

---

<sup>1</sup>Educação do corpo, educação corporal ou processos educativos relacionados ao corpo, se referem a processos de socialização e culturais formais e informais para além da escola que constituem a sociedade e o sujeito, com técnicas e políticas que constituem a subjetividade de modo a induzir hábitos e cuidados com o corpo.

eficiente às demandas do modo de produção capitalista. Nesse contexto, a ginástica<sup>2</sup>, o esporte e conteúdos ligados à educação corporal são desenvolvidos na escola, bem como a racionalização do tempo e do comportamento individual contraproducente (SOARES, 1998).

Na sociedade burguesa o trabalho é convertido em mercadoria, onde “os operários trocam a sua mercadoria – a força de trabalho – pela mercadoria do capitalista – o dinheiro” (MARX, 2010, p. 34). Nesta configuração o ser humano é controlado em várias instâncias de sua vida e o corpo, compreendido como força de trabalho, como uma mercadoria, educado para ser eficiente (BAPTISTA, 2013).

Soares (1998) aponta que durante o século XIX na Europa, a Ginástica firmou-se como procedimento científico de educação do corpo, sendo desenvolvidos métodos de fortalecimento, disciplinarização e higienização dos corpos. O objetivo era fortalecer as estruturas musculoesqueléticas visando potencializar a resistência e a agilidade do indivíduo para o trabalho e a consolidação de hábitos de higiene e cuidados para a preservação do bom estado de saúde, imprimindo a disciplinarização dos corpos. A ideia de saúde estava ligada à perspectiva de eficiência, adquirida por meio da obediência às prescrições médicas de cuidados com o corpo, abandono de vícios, descanso, higienização e exercício físico.

No Brasil da Primeira República (1889-1930,) o Brasil Moderno é delineado tendo por base preceitos da ciência positivista que fundamentam a ideia de ordem e progresso (IANNI, 1992) e a formação do corpo produtivo (SOARES, 2004). Segundo Ianni (1992), no final do século XIX, grande parte da elite intelectual brasileira mobiliza-se no intento de modernizar o Brasil, tomando por base ideias de modernização advindas da Europa. Assim, de acordo com o autor, a racionalidade da burguesia europeia (positivismo, darwinismo social, teoria da degenerescência, entre outros) é aproveitada para estudar e explicar as ações da população brasileira, bem como para educar o homem em prol da nova ordem econômica que se configura no país.

No início do século XX, no Brasil, projetos de inspiração higienista voltados à educação do corpo legitimam a formação de trabalhadores assalariados (SOARES, 2004). Segundo Rago (1985), estes projetos estão ligados à consolidação de princípios higiênicos de asseio pessoal, qualidade de sono, boa iluminação e ventilação dos ambientes, bem como da constituição do projeto de família nuclear. A meta é formar o

---

<sup>2</sup>Perez Gallardo (2005) oferece a seguinte definição de Ginástica: ação repetitiva com o objetivo de melhorar a aptidão física e/ou a execução de uma habilidade.

homem dócil e economicamente produtivo, por meio da ciência médica, havendo investimentos na popularização de princípios higiênicos e de economia de tempo na família, na cidade, na fábrica e nas escolas (SOARES, 2004).

Segundo Rago (1985), ideais higienistas são difundidas para a família no sentido de atribuir novos papéis ao homem-pai, provedor da casa, e à mulher-mãe-esposa, que devia desenvolver atividades domésticas voltadas para o cuidado e a higienização da prole e do marido. As preocupações médico-sanitárias impulsionam inquietações também no campo da habitação. A casa devia ser limpa, iluminada, bem ventilada, evidenciando a importância da higiene. Nas fábricas multiplicam-se ações voltadas à organização científica do trabalho e do controle dos comportamentos do trabalhador em demais instâncias de sua vida, até mesmo no tempo livre. Tal controle pode ser observado na propagação de discursos de retorno ao lar ao fim da jornada de trabalho, ao convívio com familiares, às orientações para que o homem-pai afaste-se de jogos, álcool e companhias de mulheres que não sejam suas esposas (RAGO, 1985).

Segundo Soares (2004), a educação corporal na Primeira República é hegemônica em prol da consolidação do modo de produção capitalista e da modernização nacional. De acordo com Ianni (1992), escritores como José Veríssimo, Joaquim Nabuco, Raul Pompéia, Machado de Assis, Euclides da Cunha, Lima Barreto dentre outros, discorrem sobre a ideia de Brasil Moderno e desenvolvem em suas obras, conteúdos que enaltecem ou traçam críticas a modernização do Brasil. Para Sevckenko (2003), os intelectuais brasileiros ligados à literatura, cronistas e jornalistas trazem à tona a ideia de raça e a problematização científica de temas relacionados à saúde, higiene, ordem e moral sanitária nas cidades. Será que é possível encontrar na literatura algumas ideias resistentes ao modelo hegemônico de homem moderno?

É com esse intuito que buscamos investigar a literatura de Lima Barreto, escritor da Primeira República brasileira. Para tanto, esse trabalho objetiva: conhecer os processos de educação do corpo ao longo do tempo com o intuito de entender quais foram os processos educacionais predominantes; analisar os processos educacionais do corpo no Brasil da Primeira República com o intento de revelar elementos de outros tempos que embasam esses processos e analisar se existem possíveis elementos de resistência na obra de Lima Barreto, escritor brasileiro da Primeira República brasileira.

Após levantamento dos autores ligados à produção literária do período recorte, o escritor Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), mulato, de origem pobre, excluído da Academia de Letras, foi escolhido por ser considerado por Ianni (1992), um

crítico aos processos de implantação da República no Brasil e apontado por Schwarcz (2014), como opositor às teorias raciais desenvolvidas nesse período. Segundo Bosi, (2006), Lima Barreto, pré-modernista, problematiza a realidade sociocultural do Brasil da Primeira República, revelando-a em cenas quotidianas e personagens icônicos e de traços autobiográficos. Por isso levantamos a hipótese de que podemos encontrar elementos de resistência à perspectiva de educação corporal aos moldes do capital nesse escritor.

O trabalho se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, que está em desenvolvimento, tentamos compreender os processos educacionais do corpo ao longo do tempo. No decorrer do estudo percebemos a submissão do corpo ora à perfeição da alma, ora à vontade de Deus, ou ainda, à ciência e ao capital. Esta submissão mantém estreita vinculação com a manutenção do *status quo*. Foi possível vislumbrar também, o rebaixamento do corpo em relação à alma ou mente, revelando um dualismo corpo/mente voltado à supremacia da mente em relação ao corpo. Esse dualismo revela diferentes procedimentos de educação corporal, de acordo com as posições que cada grupo social ocupa na sociedade.

No segundo capítulo, também em andamento, tentamos compreender a educação e as práticas corporais predominantes no Brasil na Primeira República com o intuito de revelar alguns elementos que dão base aos processos educacionais no Brasil. Percebemos que no Brasil da Primeira República, ideias sobre educação do corpo presentes na Antiguidade, como a preocupação com os degenerados física e mentalmente e a orientação para que não procriem, são problematizadas pela ciência, e ressoam na perspectiva de melhoramento das raças. Durante as primeiras décadas do século XX, o movimento higienista nacional, influenciado pela teoria da degenerescência, sistematizada pelo médico francês Benédicte Morel em 1857, que considerava degenerescência um desvio hereditário de um tipo primitivo perfeito (ODA, 2001), desenvolve propostas de melhoramento do brasileiro, considerado povo de uma raça enfraquecida pelas miscigenações raciais (SCHWARCZ, 1993). Esta teoria, associada ao racismo científico levou a compreensões correlatas à inferioridade racial e à criminalização do negro, considerado raça inferior (ODA, 2001). Processos educativos relacionados ao corpo difundidos na Idade Média relativos à ordenação das relações sexuais via matrimônio, regulação das relações entre os cônjuges, visando o melhoramento da raça, são encampados pela ciência, delineando uma face do eugenismo brasileiro (GÓIS JÚNIOR, 2005).



No que concerne à análise preliminar da literatura de Lima Barreto percebemos que na sátira “Os Bruzundangas”, há críticas à importação de ideias advindas da Europa para o Brasil. Embora tais críticas sejam restritas ao Rio de Janeiro, aponta-nos elementos de dissidência com o afã da *Belle Époque* nacional. No romance “Memórias do escrivo Isaiás Caminha”, ele descreve as dificuldades de Isaiás Caminha, negro, pobre que vai à capital em busca de emprego e se depara com a discriminação pela cor, mesmo sendo letrado. O texto “Diários de hospício” e o romance “Cemitério dos Mortos” apresenta segundo Bosi (2006), notas autobiográficas das internações de Lima Barreto no Hospital dos Alienados da praia Vermelha por conta de delírios provocados pelo álcool. Em “Diários do hospício”, o escritor narra pormenores de sua estadia no hospital e os procedimentos aos quais são submetidos os internos da ala psiquiátrica, o que pode levar-nos a entender processos educativos cravados no corpo dos internos mediados pela psiquiatria.

Em alguns contos e crônicas escritos por Lima Barreto aparecem questões relativas ao futebol, à educação física, ao modelo do latifúndio, ao Brasil República erigido com base positivista, ao casamento, à hipocrisia instaurada na sociedade entre outras temáticas. Estes escritos indicam aceitação aos processos de subversão à ordem e moral republicanas enaltecendo a boemia, os festejos e feiras populares, os freges e mafuás. Até o momento, temos considerado que nos Contos Completos de Lima Barreto, organizado por Schwarcz (2014), e nas coletâneas de crônicas publicadas nos livros “Marginália” e “Feiras e Mafuás” encontraremos elementos que respondam ao nosso problema, mas precisamos avançar e delimitar a obra a ser analisada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Lima. **Feiras e Mafuás – artigos e crônicas**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1956.

\_\_\_\_\_. **Os Bruzundangas**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

\_\_\_\_\_. **Contos completos**. Introd. e org. Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diário do Hospício e O cemitério dos vivos**. Org. Augusto Massi e Murilo Marcondes de Moura. Prefácio Alfredo Bosi. Cosac Naify: São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Marginália**. Editora Mérito, São Paulo – Rio de Janeiro, 1953.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **Educação do corpo na sociedade do capital**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2013.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

GÓIS JUNIOR, Edvaldo. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Org. Fernando Jaime Gonzáles e Paulo Edvaldo Fensterseifer. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

IANNI, Octavio. **A Idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ODA, Ana Maria G. R. **A teoria da degenerescência na fundação da psiquiatria brasileira: contraposição entre Raimundo Nina Rodrigues e Juliano Moreira**. Revista eletrônica Psychiatryonline. Dezembro, 2001. Vol. 6 nº 12. Disponível em [www.polbr.med.br/ano01/wal1201.php](http://www.polbr.med.br/ano01/wal1201.php) acesso em 06-11-1984.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo da miscigenação. In: **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil, 1870-1830**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 11-22.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Ana Márcia. **O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

## OS EMBATES DA FORMAÇÃO DO HOMEM VIRTUOSO EM ROUSSEAU

Aluna: Aline de Fatima Sales  
Orientador Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho  
Coorientador: Prof. Dr. Ged Guimarães  
Linha de Pesquisa: Fundamentos dos processos educativos

### INTRODUÇÃO:

Em *Emílio ou Da educação*, Rousseau investiga a natureza humana e os fundamentos da educação como trabalho de formação na perspectiva universal e humanista. Ao comparar o homem natural ao homem civil demonstra em que consiste a formação humana no sentido pleno do ser desde sua origem, explica que a ontogênese repete a filogênese e o homem experimenta no seu desenvolvimento físico-afetivo as características presentes na espécie e que se desenvolvem ordenadamente quando seguem seu curso natural.

A educação em nossa sociedade distancia o homem da vida natural e, portanto, dele mesmo, atropela a marcha gradual da natureza e desenvolve sentimentos contraditórios que o põe em conflito entre aquilo que ele é e o que parece ser. Esse distanciamento é o primeiro passo para sua infelicidade. Se no estado de natureza o homem era inteiro em si mesmo, vivia em si e para si, em perfeita harmonia consigo e com a natureza, na vida social ele é apenas um fragmento, uma parte do todo que apresenta exigências completamente opostas aos seus sentimentos. Nessas condições ele perde o equilíbrio entre seus desejos e suas potencialidades, entre seus sentimentos e suas ações, já não vive mais em si e para si, mas para os outros, para a sociedade.

Desse modo, ao estabelecer as instituições, o homem criou para si as amarras que o prendem à ordem civil, ou seja, são princípios, costumes, normas e leis que instituem os anseios, os desejos, os sentimentos e os comportamentos padronizados. Ele não mais se reconhece em si, mas no outro. Vive sob a preocupação constante de ter valor para os outros, e de valer mais do que eles. Vulnerável à opinião pública, sente a necessidade vital do reconhecimento alheio, perde sua autenticidade, porque, em contradição consigo mesmo, não sabe mais aonde ir e nem o que quer.

Esses embates estão presentes no horizonte da sociedade. Na vida social o amor-próprio vem se contrapor ao inocente amor de si e se estabelece a divisão que distingue o eu e o outro. Assim, os desejos, anseios e sentimentos individuais serão postos sempre acima do

interesse coletivo o que provoca a degenerescência e a ruína da vida coletiva. Essas questões em geral tendem a não mais serem pensadas, nem postas pelos seres humanos, pela sociedade, pela educação.

Essa investigação pretende demonstrar os embates da formação do homem virtuoso na filosofia da educação de Jean Jacques Rousseau. Tenho como norte inicial o conceito de *virtude* se elaborada em sua forma pura e natural, por meio dos sentimentos do *amor de si* e da  *piedade* e que a partir daí se desenvolve nas virtudes sociais necessárias à uma existência coletiva sã e feliz, o que pressupõe a compreensão da ideia de ordem, fundamental na constituição do equilíbrio e da justiça em todos os aspectos da existência, enfim da virtude na natureza, no homem e na sociedade.

Esse trabalho visa demonstrar que a formação do homem virtuoso se realiza na contramão de tudo o que é visto como critério de formação na modernidade e repousa no desenvolvimento do espírito e do juízo, na constituição do ser ativo e pensante, amoroso, sensível, autônomo e, portanto, livre.

Como investigação teórica na área da educação trabalha com obras dos grandes pensadores em especial com o Emílio ou Da educação e outras obras de Rousseau leitura crítica, rigorosa, no sentido etimológico do termo, visando a compreensão dos conceitos, dos argumentos e das questões.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No estado de natureza descrito por Rousseau o homem vivendo de forma simples, isolada e solitária, age em função das necessidades que no início, são apenas de ordem física. Tudo o que o cerca toca de imediato seus sentidos, pelas sensações ele experimenta o mundo. Dotado pela natureza dos sentidos necessários para a sua conservação, somente deseja o alimento, o repouso e a reprodução. Possuindo em si mesmo todas as faculdades para satisfazer suas necessidades, nesse estado, diz Rousseau: "o homem natural é tudo para ele". (ROUSSEAU, 1973, p. 13) Seus primeiros sentimentos, limitados às suas percepções imediatas, advêm da própria natureza. Esses sentimentos naturais são o amor de si mesmo e a piedade.

Para Rousseau a história da humanidade é uma história de decadência de sua condição natural simples e boa. O homem é naturalmente bom, os homens são maus, diz ele (1973, *DD*, p. 297). Assim, o percurso transcorrido foi da queda, da virtude original à perversidade do homem social.

"Não foi sem esforço que conseguimos tornar-nos tão infelizes", é o que afirma Rousseau em nota do *Segundo Discurso* (ROUSSEAU, 1973, p. 297). Foram as circunstâncias e os caminhos percorridos pelos homens que o conduziram à degeneração da espécie. Para demonstrar o estado de miséria atual dos homens, Rousseau compara o homem civil à figura da estátua de Glauco que, ao ser resgatada do fundo do oceano, o tempo, o mar e as intempéries a haviam desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um deus (ROUSSEAU, 1973, p. 233).

Essa trajetória de decadência e ruína foi percorrida por falta de entendimento aliado a uma base moral sólida que ainda não havia se formado no coração e na vontade dos homens. A simplicidade da vida natural não poderia conter os progressos da reflexão e dos sentimentos pelos quais a humanidade já trilhava em razão das circunstâncias, apesar de o amor de si constituir a base de toda a virtude, ela ainda não estava pronta no homem. Era necessário construir uma vida em razão e espírito, em entendimento e moral, que fosse suficiente para ordenar os princípios internos dos desejos e da racionalidade, e externos, da vontade particular e da vontade geral, da relação entre o eu e o outro, na constituição de uma ética comum, conforme demonstrado no capítulo primeiro.

No capítulo segundo investigo as três dimensões da virtude que para Rousseau se relacionam de forma intrínseca entre si: a virtude em si ou da natureza, a virtude política e a virtude moral.

Rousseau viveu em uma época em que a virtude de um homem era medida pelas honras e pelos títulos. Os preconceitos depravavam as melhores intenções e os corações calavam-se diante do orgulho, da pompa e do dinheiro. Nessa sociedade o homem se distancia progressivamente de si mesmo e da natureza e quanto mais compreende o que está fora, menos imerge no que está dentro; quanto mais se descobre o mundo exterior, mais se afasta de si e se torna incapaz de conhecer o que mais importa saber. Essa contradição sempre provocou o espírito inquieto de Rousseau, que via no cultivo exclusivo do saber pouco proveito para a felicidade do gênero humano.

O que há de mais cruel ainda é que, todos os progressos da espécie humana distanciando-a incessantemente de seu estado primitivo quanto mais acumulamos novos conhecimentos, tanto mais afastamos os meios de adquirir o mais importante de todos: é que, num certo sentido à força de estudar o homem, tornamo-nos incapazes de conhecê-lo. (ROUSSEAU, 1973, p. 233)

Considerando a vida em comum construída pelos homens por um acordo tácito e subliminar, é imprescindível pensar a virtude a partir da relação com o outro. Da bondade originária do estado natural quase nada restou diante das múltiplas relações artificiais construídas na condição social.

Eu sinto, também, que já perdi essa bondade natural como uma consequência de uma multidão de relações artificiais, as quais são obra da sociedade e que me deram outras inclinações, outras necessidades, outros desejos e outros modos de satisfazê-los que são contrários à preservação da minha vida ou que me constituem, mas de acordo com as opiniões particulares que eu formei e as paixões factícias que eu adquiri. (ROUSSEAU, 2003. p. 1)

É necessário construir, a partir do fragmento daquela bondade de outrora, a virtude própria ao momento e às novas necessidades que a vida em comunidade impõe. A formação do homem virtuoso compreende, necessariamente, a virtude moral e as virtudes sociais. É fundamental que o homem seja virtuoso em relação à cidade, seja um bom cidadão, cumpra seus deveres com zelo e respeito às leis e costumes de sua pátria – mas sobretudo que o seja por uma disposição duradoura de espírito, como uma segunda natureza que se constrói no exercício das qualidades morais que podem ser adquiridas dada à perfectibilidade de que é suscetível.

Tudo estará bem quando estiver em conformidade com a ordem. O mal é obra dos homens que modificam a natureza, constroem abismos para si próprios, corrompem os seres criados e perdem-se por não compreenderem seu lugar nesse movimento contínuo e ordenado. É preciso sentir a harmonia do universo, o equilíbrio da natureza, e perceber que há uma lei que a tudo rege, inclusive aos homens e que, portanto, tudo está bem para o todo. Se o mal social é obra dos homens, somente a eles cabe a responsabilidade pela condição deplorável em que a humanidade chegou. Essa concepção, contrária ao argumento do pecado original, retira o peso e a culpa dos primeiros habitantes do planeta, imposta pela Igreja, transferindo-a aos verdadeiros responsáveis: os homens vivendo em comunidade.

Para que o homem comece por compreender essa ordem sentindo-se partícipe integrante desse todo harmônico universal, é preciso educar os sentidos, formar o ser sensível, desenvolver a linguagem do sentimento posta em nossa natureza como voz interior que nos fala sempre que nos sintonizamos conosco.

O homem somente cumprirá sua determinação, seu *thélos*, quando compreender a ordem que está posta primeiro na natureza de forma plena e perfeita, em si mesmo a partir dos sentimentos originários do amor de si e da piedade e, na sociedade, quando ele a fundamenta

com bases nesses primeiros sentimentos. Somente assim ele será capaz de chegar uma existência social ordenada, em que o bem de todos esteja acima dos bens particulares e dos privilégios de qualquer espécie. Nesse movimento ascendente ele reconhece e compreende a virtude em si mesma, ou da natureza, percebe-se como parte desse todo ordenado, reencontra-se plenamente em si mesmo e se realiza na conquista das virtudes morais, elevando-se ao mais alto grau da virtude de que é capaz de alcançar. A partir dessa compressão ele poderá estabelecer coletivamente as bases para a convivência justa e ordenada, nos patamares da virtude ética, da virtude do cidadão, questões a serem investigadas no capítulo terceiro deste trabalho em fase de elaboração.

#### DISCUSSÕES:

As ideias ora apresentadas ainda estão em fase de elaboração, os dois primeiros capítulos já estão elaborados e terceiro em fase inicial. As discussões com os orientadores têm sido profícuas e o trabalho tem amadurecido.

As características dessa investigação constroem-se no movimento de elaboração intelectual, que se constitui ato de ler, pensar e discutir os textos, de submetê-los à interrogação radical, de por em questão seus conceitos, numa permanente convivência com os textos do filósofo genebrino e de seus estudiosos.

Esse trabalho supõe um método de leitura e de escrita questionador, paciente, atento, zeloso e sensível, visando à apreensão da verdade do texto e da realidade por ele trabalhada. Consciente de que, “ler é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento de outro, é retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão” (CHAUÍ, 1994, p.21), esse trabalho de busca da verdade, tem elegido questões universais para a compreensão da realidade mais ampla da vida, da sociedade e da educação.

#### REFERÊNCIAS:

- CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- MOSCATELI, Renato. A liberdade como conceito metafísico e jurídico em Rousseau. *Revista Princípios*, vol. 15, n. 24, 2008, p. 59-79.
- MURUYAMA, Natalia. *A contradição entre o homem e o cidadão: consciência e política segundo J-J Rousseau*. São Paulo: Humanitas. Fapesp, 2001.

- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira - 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A influência dos climas sobre a civilização. (Euvres complètes)* Trad. Renato Moscateli. Paris: Gallimard, 2003. v. 3, p. 529, 533.
- \_\_\_\_\_. Letter on virtue, the individual, and society. Trad. Arthur Goldhammer. Introdução de Jean Starobinski. *The New York Review*, v. 1, n. 8, p. 31-32, 2003. (Trad. para o Português Renato Moscateli).
- \_\_\_\_\_. *Do Contrato Social*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Júlia ou A Nova Heloísa*. Trad. Lourdes Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Hucitec, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre a religião e a moral*. Trad. Adalberto Luis Vicente; Ana Luiza Silva Camarani; José Oscar De Almeida Marques. Clássicos de Filosofia: Cadernos de Tradução n. 02. IFCH/UNICAMP, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre religião e moral*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- SOUZA, Maria das Graças. Ocasão propícia, ocasião nefasta: tempo, história e ação política em Rousseau. *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-256, 2006.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- VINCENTI, Luc. Consciência moral e consciência de si: Rousseau, Kant, Fichte. Trad. Marisa Vento. Conferência ministrada em Montpellier III, durante a jornada de estudos sobre a moral, 2005.



# LINGUAGEM ESCRITA E PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA – GO

Mestranda: **Aline Araújo Caixeta da Silva**

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nancy Nonato de Lima Alves**

Linha de pesquisa: **Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo**

## **Introdução**

A presente investigação é subprojeto da pesquisa “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), e vincula-se à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A apropriação da linguagem escrita frequentemente é pensada com ênfase apenas nos aspectos mecânicos da escrita, desconsiderando que aprender a ler e a escrever seja um processo fundamental na constituição do sujeito. Dessa maneira, não é reconhecido o importante papel que essa aquisição ocupa no desenvolvimento da criança, pois possibilita o domínio de “um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento” (MELLO, 2009, p. 23), além de permitir a participação da criança na cultura letrada, proporcionando-lhe acesso às informações que facilitam seu dia-a-dia, bem como ao conjunto do conhecimento que foi escrito ao longo da história.

Nesse sentido, a motivação para realizar esta pesquisa constituiu-se a partir de vivências profissionais, nas quais foi possível observar que as interações das crianças com a linguagem escrita nas instituições de Educação Infantil, frequentemente, são associadas ao treino de habilidades motoras, voltadas para a relação da grafia das letras aos sons correspondentes, em práticas escolares mecanicistas e externas, que privilegiam a repetição e a memorização. Por outro lado, também se percebe que o trabalho com a escrita é subsumido, por se considerar que a criança menor de 06 (seis) anos não precisa e/ou não poderia entrar em contato com essa linguagem, uma vez que esse não seria o foco do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Ao contrário dessas abordagens, estudos realizados, sobretudo, no Curso de Especialização em Educação Infantil, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade

Federal de Goiás (UFG), possibilitaram compreender que a apropriação da escrita é o início de um longo processo de desenvolvimento de funções psicológicas complexas na criança e requer condições específicas e intencionalmente organizadas, que favoreçam a compreensão da função social da escrita pela criança.

Objetiva-se nessa investigação identificar e compreender a presença da linguagem escrita na Educação Infantil, sobretudo nas produções escritas das crianças. Tem-se como questões investigativas: De que forma a linguagem escrita está presente nas instituições de educação infantil, segundo os profissionais? Quais são as produções escritas das crianças pequenas nessas instituições? Para tanto, a referida pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-histórico-dialética (BARBOSA, 1997)<sup>1</sup>, destacando a produção de Vygotsky<sup>2</sup> e outros estudiosos da temática nesta perspectiva, para os quais a escrita é um sistema complexo de signos e significados, portanto, um instrumento cultural pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados (VYGOTSKY, 1991; 1994; 2001; LURIA, 1998; BARBOSA, 1997; MELLO, 2009; 2010, dentre outros).

A pesquisa em questão abrange investigação teórica e empírica, em uma abordagem materialista histórico-dialética (MARX, 2008), entendendo que, dessa forma, a realidade será compreendida em suas contradições constitutivas. O método dialético conduz a uma nova postura frente à pesquisa, uma vez que trata de explicar e não apenas descrever processos e fenômenos (BARBOSA, 2006).

Para uma compreensão do objeto de pesquisa será necessário lidar com mais de um procedimento metodológico: questionários, entrevistas, análise documental, registro fotográfico e análise de atividades realizadas pelas crianças.

### **A escrita como instrumento cultural complexo**

A compreensão da apropriação da linguagem escrita, na perspectiva sócio-histórico-dialética, se vincula ao entendimento do desenvolvimento humano como um processo não linear, culturalmente produzido, que provoca transformações qualitativas, “passando por um mesmo ponto a cada nova revolução” (VYGOTSKY, 1994, p.74). As funções psíquicas tipicamente humanas, ou superiores – como fala, pensamento, memória mediada, atenção

---

<sup>1</sup> A teoria vygotskyana recebeu várias denominações, no Brasil, ficando, mais recentemente reconhecida como psicologia histórico-cultural. Neste artigo, em consonância com os estudos e publicações realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), empregamos a designação “psicologia sócio-histórico-dialética” proposta por Barbosa (1991; 1997) para denominar a produção dos autores russos Vygotsky, Luria, Leontiev e colaboradores, bem como, do francês Wallon.

<sup>2</sup> As traduções das obras apresentam diferentes grafias do nome de Vygotsky, sendo assim, no presente texto, será utilizada a grafia conforme apresentada na obra referenciada.

voluntária e imaginação – aparecem primeiramente como atividade compartilhada nas relações entre as pessoas e vão sendo internalizadas e apropriadas, tornando-se características individuais. Portanto, são enraizadas e procedem da própria cultura e não apenas de maturação de componentes biológicos do organismo. A formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, por sua vez, resultam do processo de internalização e apropriação daquelas funções. Isto ocorre somente nas relações com parceiros mais experientes que apresentam a ela o mundo e a cultura, os instrumentos e signos com seus respectivos modos de uso social, favorecendo o seu domínio pela criança (MELLO, 2009).

Nesse sentido, para se compreender o desenvolvimento infantil, faz-se necessária a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, analisada dialeticamente por Vygotsky (1991), o qual afirma que aprendizagem e desenvolvimento são dois processos distintos e, ao mesmo tempo, articulados entre si, de maneira recíproca, dinâmica e complexa. A aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, não é totalmente separada, nem é mero produto dele, mas, ao contrário, quando devidamente organizada, a aprendizagem “[...] ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento [...] é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 1991, p. 15).

Reconhecendo que a aprendizagem da criança ocorre em distintos contextos e começa antes mesmo do ingresso da criança em instituições escolares, Vygotsky destaca a necessidade de organização intencional do processo de aprendizagem. Decorre, então, a valorização da educação promovida nas instituições educacionais, como um processo sistemático que possibilita a apropriação das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento infantil. Aqui é possível compreender a célebre afirmativa do autor de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, uma vez que um ensino que se adequa às etapas de desenvolvimento já consolidadas “é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (VYGOTSKY, 1991, p. 14). É preciso entender, ainda, que o “bom ensino” propicia condições adequadas de aprendizagem e, para isso, deve ser coerente com o processo de desenvolvimento da criança, considerando, as funções, as atitudes e os conhecimentos que a criança já domina como ponto de partida para a formação e desenvolvimento de funções e habilidades em nível de maior complexidade.

Nessa mesma análise dialética, pode-se afirmar que a escrita, como instrumento cultural complexo, situa-se dentre os instrumentos e signos que a criança precisa dominar e aprender a utilizar para sua interação com o mundo e com as pessoas. Segundo Vygotsky

(1994), a linguagem escrita “é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VYGOTSKY, 1994, p. 140). Como explica Mello (2009), a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem. Dessa forma, entre o objeto e a escrita não há uma relação direta, mas uma relação mediada pela fala, isto é, o que se escreve não tem relação com a aparência ou forma daquilo que está sendo representado, escreve-se o nome do objeto, a ação, a ideia. A criança deve compreender que a escrita é uma representação de uma representação, ou seja, uma representação de segunda ordem. Isso só será possível pelo desenvolvimento da função simbólica da consciência, possibilitando a percepção de que um objeto, um gesto, uma palavra podem ser usados para representar outro (MILLER; MELLO, 2008).

Ao compreender a linguagem escrita nesta perspectiva, é possível perceber que o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa. Pelo contrário, esse domínio é o início de um longo processo de desenvolvimento de funções complexas na criança.

Sendo assim, entende-se que o desafio da Educação Infantil está em promover momentos para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, convivendo com a organização do discurso escrito e experimentando de diferentes formas os modos de pensar escrito, conforme afirma Britto (2012). Nesse sentido, o papel da Educação Infantil no trabalho com a cultura escrita é proporcionar às crianças a interação com o mundo da escrita e com a escrita no mundo, de forma sistematizada, possibilitando-lhes decifrar, utilizar, ampliar e apropriar-se da cultura letrada na qual está inserida cotidianamente, possibilitando que a escrita torne-se um instrumento de expressão e conhecimento do mundo para formar uma criança leitora e produtora de textos.

### **Estágio atual da Pesquisa**

Concomitante com a pesquisa teórica (levantamento bibliográfico, estudos sobre a linguagem escrita na Educação Infantil, estudos sobre o desenvolvimento humano na perspectiva vygotskyana e estudos sobre o método na teoria marxiana), a primeira etapa da pesquisa empírica (mapeamento da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia – GO) está sendo realizada.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e, ainda, no Banco de Dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes

Contextos – NEPIEC, utilizando o recorte temporal de 2009 a 2014. Definiu-se o ponto inicial desse recorte por ser o ano de promulgação da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, na qual é abordada explicitamente a importância da linguagem escrita no currículo de creches e pré-escolas.

A partir dos termos Letramento, Alfabetização, Leitura e Escrita, Linguagem Escrita, Educação Infantil e Pré-escola, como descritores, foram localizadas 4.856 produções. Após a filtragem dos títulos repetidos, restaram 2.814 trabalhos. Em seguida, foram selecionados apenas os títulos que faziam menção explícita acerca da linguagem escrita na educação infantil, totalizando 74 trabalhos para a etapa seguinte de leitura e análise dos resumos. Dessa forma, 43 produções, a partir da leitura dos resumos, foram consideradas relevantes para a análise minuciosa dos trabalhos completos, sendo 12 teses e 31 dissertações. Essa etapa da pesquisa ainda está em andamento, concomitante com a pesquisa empírica.

No que se refere à pesquisa empírica, para iniciar a inserção em campo, foi solicitada autorização à Secretaria Municipal da Educação (SME) de Aparecida de Goiânia para realização da pesquisa, bem como a relação das instituições de Educação Infantil, incluindo os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI, Centros de Educação Infantil – CEI e Escolas de Ensino Fundamental que atendem a Educação Infantil, tanto as públicas quanto as conveniadas.

Segundo informações disponibilizadas pela SME de Aparecida de Goiânia, a Rede Municipal de Ensino, atualmente, conta com 14 (catorze) Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, 21 (vinte e um) Centros de Educação Infantil - CEI e Escolas Conveniadas de Ensino Fundamental que atendem também a Educação Infantil e 09 (nove) Escolas de Ensino Fundamental Públicas que tem turmas de Agrupamento V em funcionamento, totalizando 44 (quarenta e quatro) instituições.

O mapeamento da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia – GO consistiu na primeira etapa da pesquisa empírica, por meio de um questionário proposto à equipe gestora das instituições de Educação Infantil. O referido instrumento apresenta questões de identificação e caracterização da organização e funcionamento das instituições e questões que possibilitam a obtenção das primeiras informações acerca da presença da linguagem escrita. O primeiro contato com a instituição foi por telefone, explicando resumidamente os objetivos da pesquisa e solicitando agendamento para o preenchimento do questionário.

Essa etapa da pesquisa foi realizada de maio a setembro de 2015. Nos meses de maio e junho, a Rede Municipal de Ensino esteve em greve, o que, de certa forma, dificultou o andamento da pesquisa, fazendo com que essa etapa demorasse mais que o previsto. Das 44

(quarenta e quatro) instituições que atendem a Educação Infantil, 28 (vinte e oito) aceitaram participar dessa pesquisa, respondendo ao questionário, sendo 11 (onze) CMEI, 06 (seis) CEI, 07 (sete) escolas públicas de Ensino Fundamental que atendem a Educação Infantil e 04 (quatro) escolas conveniadas de Ensino Fundamental que atendem a Educação Infantil.

A segunda etapa da pesquisa empírica será realizada em 30% das instituições que atendem exclusivamente a Educação Infantil, o que corresponde a 03 (três) CMEI e 03 (três) CEI, totalizando 06 (seis) instituições, as quais serão definidas por critérios estabelecidos a partir da sistematização dos dados da primeira etapa da pesquisa empírica. A presença do trabalho com a linguagem escrita será um dos critérios fundamentais para essa escolha. Nessa etapa, as professoras serão entrevistadas, com o objetivo de se buscar mais informações de como a linguagem escrita se faz presente nas instituições de Educação Infantil, quais são as orientações oficiais referentes ao trabalho com a linguagem escrita no município e, fundamentalmente, quais são as produções escritas das crianças menores de 06 (seis) anos. A referida etapa está prevista para acontecer nos meses de novembro e dezembro de 2015.

## Referências

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética.** Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997, 257 p.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 1991, 257 p.

BARBOSA, Ivone Garcia. O Método Dialético na Pesquisa em Educação da Infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. In: MONTEIRO, F. M. de A; MÜLLER, M. L. R. (org). **Educação como Espaço da Cultura.** VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste. Volume II. Campo Grande: EdUFMT, 2006.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. O Professor e o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J.C; SUANNO, M. V. R; LIMONTA, S. V. Didática e Práticas de Ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância.** Campinas: Autores Associados, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José & BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisa com crianças. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 02, p. 08-28, julho/dezembro, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular: 2008.

MELLO, Suely Amaral. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. In: **Psicologia Política**, vol. 10, n. 20, p. 329-343, jul-dez, 2010.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **O Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em Crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: ProInfantil Editora, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et all. **Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORTALECIMENTO DO CORPO E EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: AS  
PRIMEIRAS LIÇÕES DE ROUSSEAU PARA A FORMAÇÃO DO EMÍLIO  
AUTÔNOMO**

Discente: Anderson Carvalho dos Santos

Orientador: Prof. Dr. Ged Guimarães

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos processos educativos

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O filósofo procura demonstrar aquilo que ainda não foi visto e termina criando conceitos que “são a expressão elaborada não do que se pensa sobre a realidade – ou do que pensa uma realidade genial - mas daquilo que a realidade de fato permite que, de direito, se pense sobre ela”<sup>1</sup>. Aquele que empreende a tarefa de compreender um determinado discurso filosófico procura pôr a origem das suas investigações nas mesmas bases filosóficas da dúvida, de questões/problemas que a ele se mostram ainda obscuras, todavia, mesmo buscando apenas lançar um novo olhar sobre um tema já pensado por um clássico da filosofia, essa investigação deve ser feita de maneira cautelosa e rigorosa. É necessário tomar o texto do filósofo “não como uma realidade absoluta e acabada, mas como veículo de penetração no contexto que lhe dá sentido e constitui as condições em que se engendrou a filosofia encarnada no texto”<sup>2</sup>

Uma ressalva a ser apresentada ao se debruçar, no ato da leitura, sobre um texto filosófico para apreender dele algo novo, diz respeito ao fato de que, compreendendo que o texto não pode ser realidade absoluta, torna-se imprescindível respeitá-lo e a ele ser fiel, procurando por todos os meios não fugir ao que o texto diz, muito menos traí-lo. Ser fiel a um filósofo é “reviver com ele o problema em torno do qual foi produzido o seu discurso e, na medida do possível, aproveitar seu legado na solução dos nossos

---

<sup>1</sup> ULHÔA, Joel Pimentel de. *Reflexões sobre a leitura em Filosofia*. Goiânia. Editora da UFG. 1997. p. 18.

<sup>2</sup> Ibid. p. 22



próprios problemas”<sup>3</sup>. Porém, essa atitude de fidelidade ao discurso filosófico não deve ser transformada em uma forma de prisão que torna o pesquisador incapaz de atribuir ao texto um novo olhar, de formular, por meio da leitura, novas questões. Dessa forma, a pesquisa em filosofia nos faz “voltar a um passado que se presentifica a partir da tematização de um problema cujo valor seminal continua latente”<sup>4</sup>.

Ao buscar compreender certas questões filosóficas, todo pesquisador procura fontes de leituras para dar base aos seus estudos. A pesquisa em filosofia, portanto, começa com a escolha do filósofo. Refletir sobre as questões, que ao pesquisador ainda parecem atuais, implica encontrar, primeiramente, um referencial que já pensou sobre tais questões, mesmo que esse referencial esteja situado em um tempo muito distante do tempo do pesquisador. No entanto, nem sempre o tema do estudo foi pensado apenas por um determinado filósofo, pelo contrário, na maioria das vezes, uma gama de filósofos já o investigou.

Assim, a tarefa daquele que se debruça sobre a pesquisa filosófica, “é, de certa forma arbitrária: ele elege alguém que a tradição consagrou como ‘filósofo’ como tema de seu estudo, e aplica, sobre os textos do eleito, uma análise tanto quanto possível rigorosa para explicar o que esses textos propõem ou supõem”<sup>5</sup>.

Nesta pesquisa trabalharemos com a questão da formação autônoma e, conscientes de todas as dificuldades que cercam a pesquisa filosófica, elegemos Rousseau como referencial para o nosso trabalho. Trabalharemos essa questão, inserida no processo de formação de Emílio, aluno imaginário de Rousseau. Todavia, por ser um conceito muito amplo, pois o processo de formação de Emílio vai desde o nascimento até se tornar homem feito, optamos por fazer um recorte e pensar apenas o aspecto da formação autônoma em seus primeiros caminhos, basicamente a formação de Emílio até por volta da idade de doze anos.

Mesmo vivendo em um contexto iluminista, que tem o exercício da razão como princípio da formação, o filósofo genebrino trilha caminho contrário e procura,

---

<sup>3</sup> ULHÔA, Joel Pimentel de. *Reflexões sobre a leitura em Filosofia*. Goiânia. Editora da UFG. 1997. p. 32

<sup>4</sup> Ibid. p. 42

<sup>5</sup> Ibid. p. 24

primeiramente, fortalecer o corpo e refinar os sentidos do seu aluno imaginário para posteriormente desenvolver a sua racionalidade.

Vale ressaltar que, apesar de o conceito de autonomia não ser usado por Rousseau, o seu significado está contido na ideia de liberdade compreendida, como obediência à lei que o homem dá a si mesmo. Em várias de suas obras podemos encontrar os conceitos de liberdade e de formação sendo pensados. Porém, é destacadamente em *Emílio*, onde Rousseau constrói o seu aluno imaginário e pensa a sua formação, que podemos perceber mais claramente a questão da formação e da autonomia, pois Emílio é educado para ser homem livre, capaz de dar a si mesmo a lei.

Ao refletirmos sobre a questão da formação autônoma no pensamento de Rousseau, nos propomos primeiramente, compreender alguns princípios basilares das suas obras, tais como: estado de natureza, o princípio do homem natural, a passagem do estado de natureza para o estado civil. Sem a compreensão de tais conceitos, torna-se praticamente impossível seguir com qualquer trabalho que tenha como referência o pensador genebrino. Como entender o estado de natureza a qual Rousseau faz alusão no *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens*? Por qual razão Rousseau faz uso desse estado natural e do homem que vive nesse estado ao buscar a gênese da desigualdade?

Assim, percorreremos, juntamente com Rousseau, o curso investigativo que demonstra o caminho pelo qual o homem natural deixou sua condição de isolamento para chegar a condição de sociabilidade civil, tendo por fim, sua independência natural substituída pela dependência do estado civil.

Rousseau é um crítico do estado civil, pois, para ele, os homens desse estado são essencialmente dependentes, vivem na escravidão tanto em relação aos outros como em relação a si mesmos, o homem civil “nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer envolvem-no em um cueiro, ao morrer encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições”<sup>6</sup>. A sociedade civil, imersa em intenso preconceito e servidão deve ser superada, para tanto é preciso formar o homem que não seja dependente, o homem autônomo, aquele capaz de se dar a si a própria lei.

---

<sup>6</sup> ROUSSEAU. Jean-Jacques. *Emílio*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel. 1992. p. 17

Tendo evidenciado a condição em que se encontra a sociedade, totalmente corrompida e deformada, Rousseau demonstra “na sua *arquitetura teórica* outro homem, outra sociedade, outra educação”<sup>7</sup>. Em *Emílio* é traçado o processo de formação desse *outro homem*, com a finalidade de fazê-lo diferente do homem civil, pois a formação que a sociedade oferece apenas degenera o homem ainda mais.

Assim, seguindo o percurso de nossa pesquisa, passamos a refletir sobre o posicionamento de Rousseau com relação a educação de seu tempo. Rousseau afirma que a educação do seu século é tagarela e faz apenas tagarelas. Recusa essa educação e tece críticas ao processo de formação que, envolto em muitos preconceitos, não forma nem o homem nem o cidadão. A educação a qual Rousseau se opõe é aquela “que sacrifica o presente a um futuro incerto, que cumula a criança de cadeias de toda espécie”<sup>8</sup> tornando-a cada vez mais corrompida e cheia de vícios. Segundo Rousseau, o processo de educação da época procurava pular as etapas do desenvolvimento natural do indivíduo. Em contraponto a essa tendência, ele se nega a educar o seu aluno imaginário conforme a educação de seu tempo.

Iniciando pelas críticas das instituições de ensino, passando pela questão de se primar a razão nos primeiros anos da formação e concluindo com a crítica ao caráter utilitarista da educação de seu século, procuraremos na segunda parte da pesquisa demonstrar as razões da recusa de Rousseau.

O passo seguinte do trabalho é demonstrar que o processo de formação do homem autônomo, passa primeiramente pelo fortalecimento do corpo e pela educação dos sentidos, do contrário, se seus sentidos não forem educados e o corpo fortalecido, além da probabilidade de ser escravizado pelas instituições, será escravizado por si mesmo como consequência de um corpo débil e sentidos mal formados. Neste ponto, nossa pesquisa se propõe a pensar o significado da educação dos sentidos e do fortalecimento do corpo para o processo de formação do homem.

---

<sup>7</sup> GUIMARÃES, Ged. *A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo: um estudo da abordagem de Rousseau*. 2004. 216p. Tese (Doutorado em Educação). UFMG. Belo Horizonte, 2004, p. 11.

<sup>8</sup> ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel. 1992, p. 60

Ao construir logicamente a figura de Emílio e todo seu processo educativo, o filósofo genebrino não tem a intenção de promulgar um modelo educacional a ser seguido, pela simples razão de que não é objetivo da filosofia propor modelos dos fenômenos,<sup>9</sup> mas demonstrar que, por meio da educação que segue a ordem natural, pode-se pensar a formação do homem autônomo.

O intuito desse trabalho é, portanto, refletir sobre o conceito de autonomia e sobre o processo educativo do homem, buscando compreender, especificamente, como se dá a formação de Emílio em seus primeiros anos, quando Rousseau, procura guiá-lo, por meio da educação natural, com vistas a fortalecer o seu corpo e refinar o seus sentidos. Para tanto, como qualquer outra discussão no âmbito da filosofia, esta pesquisa é norteadada por questões e dúvidas que ao serem pensadas nos ajudam a entender um pouco mais o processo de formação presente em *Emílio*.

Eis as questões/problema que darão o norte para a nossa pesquisa:

- Na sociedade já corrompida, é ainda possível a formação do homem autônomo?
- Se as instituições, como diz Rousseau, servem apenas para desnaturar o homem e torná-lo dependente, por qual via se deve orientar um processo de formação autônoma?
- Qual o significado da educação dos sentidos e do fortalecimento do corpo na formação do homem autônomo?

Esta pesquisa teve início com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Março de 2014, com previsão de término em Março de 2016. No decorrer deste tempo, já trabalhamos com as questões basilares das obras de Rousseau, quais sejam: o estado de natureza, o homem natural e a passagem do estado de natureza para o estado civil. Também já iniciamos a segunda parte da pesquisa que diz respeito à recusa e as críticas que Rousseau tece a educação do seu século. E estamos com o terceiro

---

<sup>9</sup> Cf. GRANGER, Gilles-Gaston. Filosofar sobre a filosofia. In: \_\_\_\_\_ *Por um conhecimento filosófico*. Trad. de Constança, M. César e Lucy M. César. Campinas, Papirus, 1989, p. 13.

capítulo em andamento, onde trabalharemos com o processo de formação do Emílio em seus primeiros anos.

## **Bibliografia**

GRANGER, Gilles-Gaston. Filosofar sobre a filosofia. In: \_\_\_\_\_ *Por um conhecimento filosófico*. Trad. de Constança, M. César e Lucy M. César. Campinas, Papirus, 1989.

GUIMARÃES, Ged. *A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo: um estudo da abordagem de Rousseau*. 2004. 216p. Tese (Doutorado em educação). UFMG. Belo Horizonte. 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel. 1992.

ROUSSEAU, J-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens / Discurso sobre as ciências e as artes*. Coleção “Os pensadores”. Vol. I. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 2005a.

\_\_\_\_\_. *Do contrato social / Ensaio sobre a origem das línguas*. Coleção “Os pensadores”. Vol. II. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Ed Nova Cultural. 2005b.

ULHÔA, Joel Pimentel de. *Reflexões sobre a leitura em Filosofia*. Goiânia. Editora da UFG. 1997.

## OS PROCEDIMENTOS DE RAZÃO NA TELEVISÃO

Aluno: André Barcellos Carlos de Souza

Orientadora: Anita C. Azevedo Resende

Linha de pesquisa: Fundamentos dos processos educativos

Desde meados do século XX, a televisão se insere num conjunto de meios tecnológicos de produção, reprodução e difusão da cultura, exercendo de forma econômica e ideológica uma função importante na sociedade mercantil. Ianni (2000) nomina-a de “príncipe eletrônico”, remetendo sua importância atual ao escopo gramsciano do “intelectual orgânico coletivo”.

No Brasil, sua influência vai ser determinante especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970 quando se desenvolvem e consolidam uma sociedade de consumo e um mercado de bens culturais em decorrência do processo de modernização em curso no país. Com base nessa perspectiva, pode-se estabelecer, com Caparelli (1982), Kehl (1986), Ortiz (1988) e Bucci (1997), um paralelismo histórico entre a consolidação de um projeto nacional – que não prescinde da integração e da modernização – e a história da televisão no Brasil. Ademais, a televisão teve papel importante na institucionalização de processos políticos e sociais implicados na complexificação da divisão do trabalho, na racionalização empresarial, na crescente profissionalização e especialização, na configuração de um novo tipo de relação entre o cidadão e o Estado, entre o indivíduo e a sociedade, entre o público e o privado. Assim, a TV esteve sempre diretamente inserida nos processos de formação e educação.

Nesse sentido, este trabalho questiona se a televisão é uma indústria, se a forma de produção na televisão é um modo industrial nos termos que Adorno e Horkheimer a compreendem, mediante o conceito de indústria cultural. O desenvolvimento desta pesquisa pretende desvelar os nexos constitutivos na produção para compreender o modo dessa produção. Além disso, problematizar o modo de produção implica entender se a televisão produz ou não mercadoria, porém não se trata de responder negativa ou positivamente, mas pôr em causa a questão da produção televisiva.

Entender como se produzem e reproduzem os elementos objetivos e subjetivos de um todo social na televisão requer apreender sua forma de produção. Exige, outrossim, compreender os procedimentos da razão que ordenam e determinam a organização, a estrutura, o sentido e os significados, condicionados na forma dos produtos televisivos.

Desde a primeira transmissão televisada de uma peça de Pirandello na Alemanha em 1930 (Briggs e Burke, 2004), o uso crescente da técnica do audiovisual

na televisão permite cada vez mais representar com exatidão uma aparência do mundo capaz de mimetizar uma aparência ordenada do real e, frequentemente, de operar no falso realismo. Quanto mais a técnica se impõe, e é reconhecida por sua capacidade de duplicar o mundo empírico, mais poder tem de apresentar um real fabricado, como se fosse um mundo ordenado. Tal uso da técnica é condicionado pelo interesse da classe mais forte econômica e ideologicamente (Marcuse, 1978). A representação produzida – um mundo real, porém fabricado – é elaborada mediante determinações psicológicas e culturais. A “produção não produz, pois unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, não só objetiva, como subjetivamente. Logo, a produção cria o consumidor” (Marx, 1991, p. 10).

Os frequentes trabalhos e reflexões sobre o consumo na televisão<sup>1</sup> impõem limites à reflexão e, em certa medida, legitimam o próprio sistema. Os estudos sobre a circulação geralmente analisam os produtos e/ou os canais de distribuição, porém esses são como oficiais de justiça, que apenas entregam o despacho da autoridade, e apenas por isso, contra eles se voltam a reflexão e a crítica. Embora muitos desses estudos sejam importantes para a problematização do potencial educativo da televisão, essa atribuição de responsabilidade ao setor da circulação espolia a verdadeira autoridade, que é o sistema produtivo. A questão essencial, conforme Marx (1985), são as relações contraditórias entre as forças produtivas e as relações sociais de produção; não são as imagens junto aos sons, ou só as imagens ou só os sons. Essenciais são as relações sociais entre os indivíduos, e entre os indivíduos e o mundo, que se objetivam nos produtos televisivos.

Deve-se pôr em causa o consumo, mas não na condição de categoria básica. Caso o fosse, admitir-se-ia a existência da liberdade de escolha. A diversidade e a liberdade são limitadas na produção, já que se pressupõem dados do mercado consumidor para a produção. Para o mercado, o consumo é uma das categorias básicas. Entretanto, no mercado como um todo – e especificamente na televisão –, produção e consumo coincidem contraditoriamente. Estudar o consumo dos programas de televisão sem problematizar a produção é mais ou menos como confirmar o existente, que deve ser problematizado e compreendido nas suas contradições.

Uma das contradições existentes é indicada por Adorno e Horkheimer. Ao negarem a opinião comum sobre o aparente caos cultural, argumentam que, na verdade, essa aparente ilusão caótica esconde a semelhança produzida por um sistema coerente.

---

<sup>1</sup> Alguns desses trabalhos são: Fusari (1985), Rocco (1989), Bourdieu (1997), Carneiro (1999), Martín-Barbero e Rey (2001), Fischer (2001), Severiano (2001), Rezende e Rezende (2002), Pacheco (2009).

Na *Dialética do esclarecimento* (2006), os autores conceituam essa contradição na indústria cultural como “a falsa identidade do universal e do particular.”

Universal e particular são mediados. “Nenhum dos dois existe sem o outro; o particular só existe como determinado, e, nesta medida, é universal; o universal só existe como determinação do particular e, nesta medida, é particular. Ambos são e não são” (Adorno, 1995, p. 199). A particularidade se refere à universalidade da vida genérica, e a universalidade é a unidade sem hipostasiar as particularidades. Por mais particular que seja a forma como o sujeito se relaciona, sua forma de relação já é genericamente universal, objetiva e subjetivamente. É provável, portanto, que na televisão universalidade e particularidade sejam tratadas como antinomias.

Com a relação de troca entre sujeitos e objetos pretensamente iguais, porém desiguais, a ilusão perpetuada na sociedade mercantil se recria na produção de objetos culturais. Para serem reconhecíveis e intercambiáveis, sujeitos e objetos devem ser produzidos sob uma mesma lógica, o fetiche da mercadoria.<sup>2</sup> Objetos e sujeitos destituídos de suas particularidades e de suas universalidades históricas, de todas as ambiguidades e incertezas, das mediações e relativizações, como condição para o consumo em massa de símbolos, sentidos e significados. A identidade entre sujeito e objeto é impossível; todavia, para Adorno (2008), é no sentido dessa síntese que o empirismo positivista e o idealismo existencialista negam a contradição da mediação recíproca entre sujeito e objeto.

Por sua vez, a dialética negativa tanto afirma a noção e o valor de uma síntese final quanto, ao mesmo tempo, nega sua possibilidade real e concreta. A identidade não existe entre os dois conceitos abstratos (sujeito e objeto), mas concretamente entre sujeito e objeto, entre o processo de pensar e a própria realidade sobre a qual o pensar se exerce, tentando compreender. O próprio pensar é ele mesmo fonte de objetividade exterior, e não uma subjetividade tateando uma realidade que lhe é externa (Jameson, 1985).

A relação mediada recíproca entre sujeito e objeto é de determinação desigual (Adorno, 1995). Por sua própria configuração, o sujeito é também objeto, mas o objeto não pode constituir-se sem sujeito. O objeto, ao contrário do sujeito, só se refere à subjetividade por ocasião da consciência de sua determinação. A natureza antecipa-se à história, a sociedade ao indivíduo, e o objeto ao sujeito. Embora essa precedência real e aparente não determine o devir da relação sujeito–objeto, ela não pode ser escamoteada,

---

<sup>2</sup> Concordo com a hipótese de Kehl (2004) de que o emblema da criação de ídolos populares midiáticos revela que alguns humanos encarnam, na forma das sociedades capitalistas, “um retorno das propriedades do fetiche: dos objetos para os corpos humanos” (p. 80).



reificada. A primazia do objeto é mais determinante do que a primazia do sujeito. A objetividade só pode ser estabelecida por intermédio da mediação, da reflexão, do pensamento, portanto referido ao sujeito. Dito de outra forma, “só é legítimo falar a respeito da primazia do objeto quando essa primazia em relação ao sujeito, entendido este no sentido mais lato, é determinável de alguma maneira” (Adorno, 1995, p. 189), daí se conclui tanto a reciprocidade da mútua determinação quanto a desigualdade da relação.

A investigação sistemática das determinações psicossociais na produção exige tanto compreender essas determinações nas representações da televisão como na materialidade do contexto sócio-histórico. Em síntese, compreender os procedimentos de razão que articulam sujeito e objeto, e ordenam e determinam o modo de produção na televisão. Tal investigação implica compreender a forma da televisão e conhecer as articulações entre forma e conteúdo. A forma, condicionada pelo entrelaçamento da forma com o conteúdo, deve ser concebida através do conteúdo, e não só por ele. Compreende-se a forma da televisão sem cair no formalismo abstrato. Ou seja, abstrai-se o conteúdo, mas, ao contrário, tenta buscar a forma que emerge do conteúdo – “o formato, o conteúdo, não são objetos exteriores à forma, mas impulsos miméticos arrastados para esse mundo das imagens que é a forma [...], a qual é devida ao conteúdo, é em si mesma um conteúdo sedimentado” (Adorno, 2008, p. 217).

Forma e conteúdo são tão inseparáveis na prática quanto na teoria. Forma e conteúdo são reciprocamente determinados e determinantes. A concepção marxista, se por um lado confirma a tese hegeliana da unidade entre forma e conteúdo, supera-a, vez que compreende a primazia do conteúdo em relação à forma. Por outro lado, a forma não se limita a formatar o conteúdo, posto ser o conteúdo já estruturado em uma forma. As formas são historicamente determinadas pelo tipo de conteúdo que têm de incorporar; são alteradas, transformadas, destruídas e revolucionadas à medida que o próprio conteúdo muda. Nesse sentido, o conteúdo é anterior à forma; são as elaborações do conteúdo material e espiritual de uma sociedade, de seu modo de produção que determinam e são determinadas pelas formas da cultura (Jameson, 1985).

Os elementos da cultura, tendo a televisão como um dos seus emblemas, não exercem nenhuma autonomia genuína. Transcendem os limites do específico do objeto, buscam as mediações no contexto sócio-histórico e, ao mesmo tempo, respeitam a integridade do objeto, que não é apenas reflexo, manifestação ou mero sintoma do contexto sócio-histórico. A relação entre forma e conteúdo é dialética. O estudo da produção televisiva pressupõe um movimento do intrínseco para o extrínseco na sua

própria estrutura, da produção ao contexto, e de volta ao objeto, esclarecendo as mediações constitutivas no intraespecífico e no extraespecífico.<sup>3</sup>

E, embora a televisão tenda a apagar as diferenças entre realidade e representação, o extrínseco e o intrínseco, os espectadores continuam conscientes de que se trata de uma realidade fabricada, nem por isso menos real. Nesse processo, internalizam-se as formas de pensar que ordenam o real fabricado. A partir das experiências virtuais nas representações televisivas, o espectador alienado acredita poder transportar o quadro de referências do virtual para o real, do extrínseco para o intrínseco, e vice-versa. Com isso, compromete a capacidade de experiência na vida (Kehl, 1991). Quanto mais aparentemente completo for esse mundo fabricado, criado pela forma representada do real na televisão, mais inescrutável será essa aparência como ideologia (Adorno, 1977; Adorno e Horkheimer, 2006).

Metodologicamente, a análise para a compreensão das mediações constitutivas exige categorias de pensamento capazes de esclarecer o intrínseco e o extrínseco, bem como suas mediações comuns a ambos os universos, à forma e ao conteúdo intrínseco às obras, à forma e ao conteúdo do contexto sócio-histórico. Desnudar e revelar a estética da televisão já é um processo concreto de compreender a experiência social e histórica. Deve-se partir da representação ao conceito, desvelando a contradição na representação mediante a compreensão do modo como sujeitos e objetos, forma e conteúdo se relacionam. Cabe também compreender os sentidos contraditórios do sujeito como agente ativo, produtor da história, e como objeto passivo, produto dessa mesma história, bem como compreender os objetos como encarnação lógica e histórica da subjetividade ativa dos sujeitos representados na televisão.

Compreender a estética da televisão na perspectiva da dialética negativa confere duas implicações metodológicas diretas, que tratam da inseparabilidade entre pensamento e conteúdo, sujeito e objeto, gerando um sentido de totalidade, uma totalidade possível. Não está em causa a totalidade, posto que a totalidade completa é falsa, porque prescinde do processo, do devir. Uma totalidade possível reconhece, porém, como impossibilidade o fato de construir conceitos perfeitamente coerentes com relação aos objetos, sendo impossível que os objetos mediados pelos conceitos sejam compreendidos na sua totalidade. É na interação complementar dessa dupla negativa que reside a compreensão epistemológica, tanto uma inadequação relativa dos conceitos aos objetos quanto a dos objetos aos conceitos.

---

<sup>3</sup> Estudos nessa perspectiva foram realizados por Da Viá (1977), Berger (1979), Kehl (1980, 1986), Caparelli (1982), Bucci (1997), Mattos (2002).

A primeira implicação é impor uma amplitude aos dados empíricos, vez que a exposição da pesquisa não pode ater-se a programas específicos da televisão como procedimento para exemplificar a teoria por meio de objetos. Tal inferência não se opõe à pesquisa empírica, mas a relativiza por se tratar de um assunto que não se esgota no seu resultado. Decorre desse sentido a segunda implicação: reconhecer o objeto, segundo seu conteúdo específico, significa compreendê-lo já mediado subjetiva e objetivamente pelo conhecimento da sociedade enquanto totalidade. O processo desta pesquisa pretende decifrar quais elementos da tendência geral da sociedade se manifestam por meio desses objetos. Nessa perspectiva, busca também compreender na televisão as tendências da sociedade que estão ausentes em seus objetos e desvelar o que lhe é externo. Pretende-se, portanto, nesta pesquisa doutoral analisar o modo de produção na televisão na relação ao contexto sócio-histórico, por meio das categorias de indivíduo e sociedade, universal e particular, conteúdo e forma, sujeito e objeto.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 181 - 201.
- ADORNO, Theodor W. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Editora Nacional, 1977. p. 346 - 354.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BERGER, René. **A tele-fissão: alerta à televisão**. São Paulo: Loyola, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutemberg à internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BUCCI, Eugênio. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Boitempo, 1997.
- DA VIÁ, Sarah Chucid. **Televisão e consciência de classe**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CAPARELLI, Sérgio. **Televisão e capitalismo no Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 1982.
- CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Castelo Rá-tim-bum: o educativo como entretenimento**. São Paulo: Annablume, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: Loyola, 1985.
- IANNI, Octavio. O príncipe eletrônico. In: IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 139 – 166.
- JAMESON, Fredric. **Marxismo e forma: teorias dialéticas da literatura no século XX**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- KEHL, Maria Rita. Um só povo, uma só cabeça. In: CARVALHO, E.; KEHL, M. R.; RIBEIRO, S. N. **Anos 70: televisão**. São Paulo: Europa, 1980. p. 05-30.

- KEHL, Maria Rita. Eu vi um Brasil na tv. In: COSTA, A. H.; SIMÕES, I. F.; KEHL, M.R. **Um país no ar: história da tv brasileira em 3 canais**. São Paulo: Brasiliense/Funarte, 1986.
- KEHL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; KEHL, M. R. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 43 - 62.
- MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000.
- MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Senac, 2001.
- MARX, Karl. **O capital**. v. 1. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos: terceiro manuscrito**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 163-208. (Coleção Os Pensadores).
- MATTOS, Sérgio. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PACHECO, Elza Dias (org.). **Televisão criança, imaginário e educação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- REZENDE, Ana Lúcia Magela; REZENDE, Nauro Borges. **A tevê e a criança que te vê**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Linguagem autoritária: televisão e persuasão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. **Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade**. São Paulo: Annablume, 2001.

# **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ÂMBITO DO PROEJA-FIC/PRONATEC EM GOIÂNIA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SUJEITOS EDUCANDOS DA ESCOLA MUNICIPAL JOEL MARCELINO**

**Cláudio Virote Lacerda**

**Maria Emilia de Castro Rodrigues**

**Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais**

## **Introdução**

O texto versa sobre a pesquisa de mestrado que pretende analisar a experiência de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) no âmbito do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (Proeja-FIC), com recursos do Programa de Apoio a Expansão de Matrículas da Educação Profissional (Pronatec), denominado Proeja-FIC/Pronatec, realizada nos anos de 2013 a 2015, em dez escolas, enfatizando as potencialidades e contradições desta experiência, com foco na construção do currículo para EJA trabalhadores, a fim de compreender se o currículo trabalhado possibilitou um olhar de formação ampliado, no sentido do currículo integrado com a EJA. O projeto formativo, com encontros quinzenais, ocorreu sob a coordenação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e contou com a presença de um formador por escola, acompanhando o trabalho pedagógico.

Os contornos da intenção da presente pesquisa nasceu pautada numa trajetória profissional iniciada ainda na graduação do curso de História, da Universidade Estadual de Goiás, o qual propiciou a primeira prática pedagógica docente através do programa de estágio executado no Serviço Social da Indústria (SESI), no Centro de Apoio ao Trabalhador (CAT) Branca de Lima Porto, atuando como orientador de aprendizagem, ministrando aulas no Projeto Educação de Jovens e Adultos/Programa SESI Educação do Trabalhador, através do Programa Telecurso 2000, no período de janeiro de 2001 a dezembro de 2003.

Sem dúvida alguma esses quase quatro anos de atuação junto à EJA foram suficientes para que diversos questionamentos surgissem, mas em função da imaturidade acadêmica ainda naquele instante não foram constituídas bases suficientes para o delineamento de um estudo mais aprofundado no sentido de coletar informações a partir de questões surgidas.

Entretanto, a mais importante atuação junto a EJA foi como professor da disciplina de Recursos Humanos no Trabalho, no primeiro semestre de 2013, na Escola Municipal Buena Vista e, em 2013 e 2014 como Orientador Formador, na Escola Municipal Nova Conquista, através do Proeja-FIC/Pronatec, objeto do presente estudo. E foi nesta função que alguns

questionamentos sobre este projeto piloto desenvolvido inicialmente junto à Escola Municipal de Tempo Integral Jardim Novo Mundo e, posteriormente estendido para dez escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Goiânia começaram a surgir, em relação à formação do educando a partir do currículo integrado à EJA, se avolumando com minha inserção recente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) com a responsabilidade de atuar como coordenador do ensino médio e Proeja, e buscando a reestruturação e rearticulação da EJA em âmbito institucional com foco na proposta do currículo integrado.

Assim, o tema da pesquisa de mestrado pauta-se no surgimento de questionamentos que foram tomando forma a partir de leituras focalizadas, da atuação no programa e da prática profissional, onde buscamos compreender: a experiência formativa de EJA à Educação Profissional no Proeja-FIC/Pronatec, em uma escola da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, destacando seus suportes teórico-metodológicos, sua intencionalidade e sua materialidade, com foco na construção do currículo para EJA trabalhadores.

Vale destacar, entretanto que a EJA sempre revelou precariedade frente às políticas públicas propostas para o âmbito educacional como um todo<sup>1</sup>. No contexto educacional, as reflexões sobre o currículo têm sido pouco exploradas e, no âmbito da EJA com a educação profissional (EP), menos ainda, o que nos leva a indagar, no contexto Proeja-FIC/Pronatec, qual o papel do currículo integrado à EJA na formação do sujeito educando. Assim, a problematização contida na presente proposta de pesquisa, questiona: Qual a importância do currículo integrado na EJA para a formação do sujeito educando? No âmbito do Proeja-FIC/Pronatec, na Escola MJM sua implementação se aproxima da construção do currículo integrado? Em que aspectos? Como ele tem sido implementado? Quem são os sujeitos, educandos e educadores, envolvidos no processo de formação continuada na Escola MJM, no período de 2013-2015?

Trata-se de um estudo de caso por explicitar um trabalho que aproxima-se ao máximo do objetivo a ser alcançado no projeto da formação continuada e na Proposta Político

---

<sup>1</sup> Em trabalho de estado da arte sobre o Proeja, Virote e Amorim (2015) perceberam que pesquisas revelam que se trata de um programa de educação profissional articulada com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos marcado por dificuldades, limites e contradições. Mesmo as pesquisas mais otimistas não deixam de admitir as dificuldades de implantação do programa, de implementação do currículo integrado, da relação professor-aluno, além do acesso, permanência e conclusão dos alunos e alunas do programa. Estas são temáticas bastante discutidas pelas pesquisas e que podem ser consideradas satisfatórias em suas respostas. Outras temáticas, no entanto, ainda permitem indagações e revelam lacunas na pesquisa: é o caso de se investigar a implantação do Proeja nos estados e municípios, a questão do Proeja-FIC que necessita de maior aprofundamento teórico-prático, e as questões relativas à avaliação e gestão do programa num contexto de consolidação de sua implantação.

Pedagógica (PPP) da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), qual seja: constituir uma formação continuada que possibilitasse a educadores, educandos e demais profissionais construir coletivamente e significativamente um currículo que integrasse EJA e EP, partindo da realidade dos educandos.

Assim, a opção de escolha pela Escola MJM se deu a partir de minha aproximação com o orientador formador responsável pela formação dos educadores participantes do programa na referida escola e com a própria coordenadora pedagógica, possibilitou-nos acesso a informações iniciais sobre a experiência, e a escolha da escola por aproximar-se dos objetivos propostos na formação continuada. A partir desta aproximação e de diálogos foi surgindo interesse pelo universo da pesquisa sob uma ótica mais específica e também por se tratar de uma escola que se encontra em um bairro com pouquíssimas oportunidades educacionais e profissionais aos seus moradores o que, resguardadas as devidas proporções, poderia ser útil para futuras pesquisas. Pois, como argumenta Freire (1996), cada currículo deve ser elaborado em consonância com o público a que se destina, sendo que, para tal, cada professor deve conhecer a turma, os saberes e as experiências já vividas. O autor ainda argumenta que “ensinar exige pesquisa, [...] exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 16).

Esta compreensão de Freire de que “[...] o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 78), orientou o trabalho com os educadores e a escuta aos educandos, desde o levantamento das temáticas de trabalho até a definição dos eixos temáticos na formação continuada desenvolvida na FE/UFG e na escola campo de pesquisa.

No campo metodológico buscamos colher os dados utilizando instrumentos tais como: observações com registros no caderno de campo, análise documental (leis, resoluções, pareceres, diretrizes e propostas pedagógicas referentes à EJA, planejamentos, vídeos, diálogos estabelecidos com os atores, questionários aplicados a educandos e educadores com o propósito de analisar, não apenas questões socioeconômicas e culturais, mas o processo de formação continuada no período 2013-2014, dos relatos das experiências vivenciadas no estudo de caso de uma escola, da produção escrita sobre as práticas pedagógicas e dos depoimentos de alunos, professores e gestores, com vistas a evidenciar, a partir da análise dos dados obtidos, as dificuldades de materialização da PPP da EAJA da SME onde a experiência ocorreu, sobretudo no que concerne a manutenção dos seus princípios e eixos norteadores, observando se o trabalho realizado conseguiu desenvolver um currículo a partir da realidade do educando.

Ainda como parte do processo metodológico realizamos um levantamento

bibliográfico, com vistas a compreender o que temos produzido na área, bem como levantarmos possibilidades de apoio teórico, a serem utilizados com o intuito de se extrair conceitos-chave acerca da contextualização da EJA no Brasil, bem como sua evolução, peculiaridades, princípios e fundamentos, além de documentos produzidos e sistematizados por outros pesquisadores que se lançaram em pesquisas relacionadas ao Proeja-FIC/Pronatec, ao currículo integrado e à EJA, bem como o desenvolvimento das atividades de formação continuada, contemplando o trabalho com educadores da modalidade para atingir aos educandos. Portanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas em periódicos e bases de dados de dissertações e teses (CAPES, CNPq, BDTD), utilizando palavras-chave como: EJA, Proeja, educação profissional, currículo, currículo integrado.

Tal procedimento nos remeteram a um grande número de material bibliográfico que foi selecionado a partir da linha teórica escolhida para pesquisa e começamos a leitura a partir de blocos temáticos que abordavam o trabalho; educação e EJA e o Proeja; currículo e currículo integrado; currículo integrado na EJA/Proeja, dentre outras possibilidades. Ainda que a escrita da dissertação esteja incipiente, já foi iniciada com base numa abordagem acerca do trabalho, educação e EJA buscando conexões teóricas de autores como Rodrigues (2013), Rodrigues e Machado (2013), Castro (2011), Vittorete (2008), Costa (2008), Garcia (2011), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Frigotto (2008, 2009, 2011), Ramos (2009, 2011, 2013), Rummert (2007), Rummert e Alves (2011), Gramsci (2009), Marx (2003), Campos e Rodrigues (2011), Gentili et al. (2009), Hadad e Di Pierro (2000) dentre outros autores do segmento da EP e técnica e uso de documentos produzidos e utilizados ao longo da experiência.

A amostra do estudo de campo foi inicialmente as 10 escolas que atuaram na experiência do Proeja-FIC/Pronatec, as quais acompanhamos por meio da formação continuada desenvolvida na FE/UFG no período de 2013. O que nos proporcionou elementos para o recorte do campo de pesquisa *in loco* na Escola MJM. A amostra do questionário foi composta por jovens e adultos de ambos os sexos estudantes, além de educadores, tanto da base propedêutica quanto da EP do Proeja-FIC/Pronatec na Escola MJM, cujo critério de inclusão foi: aceitarem participar da pesquisa através da resposta de questionário, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O critério de exclusão foi a recusa na participação na pesquisa.

Os dados quantitativos obtidos nos questionários serão codificados, tabulados e organizados em tabelas ou gráficos, para estatística descritiva simples, sendo analisados e discutidos com base na literatura pertinente. Os dados qualitativos estão sendo organizados



em categorias. É preciso destacar que, muito embora os questionários já tenham sido aplicados e parte deles sistematizados e tabulados, ainda não foram analisados, o que não nos permite responder ao problema da pesquisa.

## **2 Fundamentação teórica**

O pensamento hegemônico neoliberal atualmente vem imprimindo suas marcas nos mais diversos setores da sociedade. O Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, procurou se ajustar a suas premissas defendendo, no bojo de suas reformas estruturais, a reforma educacional. Nesse contexto, os discursos oficiais expressos nas propostas apresentadas pelo Estado têm atribuído à educação escolar um papel central no processo de modernização econômica. Diante disso, verifica-se uma “preocupação” com a elevação do nível de escolarização das camadas populares, mediante investimentos na educação básica, sendo nela a EJA uma das modalidades, porém que tem sido ensinada excluída deste processo (RUMMERT; ALVES, 2010).

No âmbito da EP o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) assinou o decreto 2.208/97, que separou o ensino médio da EP, e reforçou a dualidade histórica marcada nesse país. No governo Lula percebeu-se uma ampliação do acesso à EJA, embora ainda permaneça a condição de programas e não de políticas públicas, porém o decreto 5.154/04 possibilitou a reintegração do ensino médio à EP e o decreto 5.840/06 instituiu o Proeja.

Nesse decreto ampliou-se a oportunidade de ofertas de cursos nos sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social, propiciando a integração dos cursos de formação inicial também no ensino fundamental na modalidade de EJA, o que resultou então na criação do Proeja-FIC. O projeto pedagógico para concretizar esse programa tem pautado no desafio de aproximar duas modalidades da educação básica; EJA e Educação Profissional (EP). Um dos elementos fundantes do referido programa está no compromisso em atender a demanda de jovens e adultos trabalhadores que não foram escolarizados ou que tiveram acesso à escola, mas que não conseguiram dar continuidade à sua formação e/ou escolaridade.

Vale destacar que amplo caminho percorreu a EJA no plano histórico brasileiro, mas considera-se que no contexto educacional do Brasil com a chegada da esquerda ao poder, com a eleição do presidente Lula, não houve uma realização das perspectivas associadas às mudanças fundamentais tão desejadas e esperadas no campo da sociedade e da educação, ainda que a Constituição Federal de 1988 desse suporte a tais mudanças. Mesmo que o conhecimento produzido até então tivesse contemplado discussão sobre as contradições, obstáculos e probabilidades relacionadas à EP, cunhadas principalmente no campo do

Trabalho e Educação, que tanto se esperava ser assumida pelo ‘novo’ modelo político do Estado brasileiro, o que se apresentou foi uma continuidade de controvérsias das batalhas sociais, propostas infundas e demagógicas e ações omissas na atividade do poder (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

## **Discussão**

O movimento de observação, análise e discussão acerca do processo de implantação e da trajetória e consolidação do Proeja-FIC/Pronatec está sendo feito através de leituras de textos e documentos já produzidos em outras pesquisas e através da análise documental, entrevistas e produções que orientaram, constituíram e avaliaram a implantação e o desenvolvimento do referido programa. Assim, foi possível vislumbrar as principais características e especificidades deste programa e, em alguns estágios a identificação de momentos favoráveis e contrários à sua continuidade, além de observar algumas medidas tomadas pelo coletivo administrativo responsável por manter sempre em funcionamento, mesmo a duras penas, o atendimento às classes de jovens e adultos estudantes-trabalhadores.

A partir de minha atuação, inicialmente como professor e como orientador formador, possibilitou acesso a elementos formativos a partir do currículo e do currículo integrado a EJA, bem como a proximidade com outros profissionais que atuaram no universo escolhido para pesquisa, favoreceu a inserção e atuação na escola para coleta de dados.

Entretanto, no que diz respeito ao Pronatec, a EJA precisa urgentemente de políticas públicas que favoreçam e consolidem iniciativas com as desenvolvidas nas 10 escolas da rede municipal de ensino de educação, num movimento claro de cooperação entre instituições e de envolvimento da sociedade, o que a torna significativa sob a ótica da construção coletiva de soluções que visam atender aos anseios da sociedade, ainda que estejamos falando apenas dos jovens e adultos trabalhadores sem, ou com baixa escolarização. Não se pode deixar de considerar que o saber fundante desta travessia no empenho do encurtamento do espaço que há entre o eu e a cruel realidade daqueles que se encontram na posição de explorados é justamente o saber embasado na própria ética que estabelece a legitimação da exploração humana.

## **Referências**

CAMPOS, L. S.; RODRIGUES, M. M. A. A educação de jovens e adultos na indústria: formando a mão-de-obra brasileira para o século XXI. In: *Revista Gestão e Políticas Públicas*, v. 1, n. 2, p. 50-69, 2011.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. 2011. 245f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *In: Educ. Soc.*, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, especial, 2005.

RUMMERT, S. M.; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil em em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 511-528, 2010.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. *A não consolidação do Proeja como política pública de Estado*. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) –Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.

## EDUCAÇÃO ESTÉTICA, MÚSICA E FORMAÇÃO HUMANA: CONTRADIÇÕES DA CULTURA À LUZ DA TEORIA ADORNIANA

Doutorando: Cristiano A. da Costa  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Silvia R. Zanolla  
Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais  
Financiamento: CAPES/CNPq

### 1. INTRODUÇÃO

O conceito de Educação Estética, de forma sistematizada, tem sido trabalhado desde o fim do século XVIII com o poeta e filósofo Friedrich Schiller (1989). Este conceito se tornou famoso a partir de cartas que este escreveu. O conteúdo dessas cartas referia-se, de modo geral, a questões estéticas, políticas e morais do período, mas, sobretudo, a ideias trabalhadas para a emancipação do homem.

Ao aprofundar o estudo da categoria Educação Estética podemos perceber que poucos são os teóricos que se dedicam a essa área do conhecimento. Principalmente se pensarmos esta categoria sendo desenvolvida a partir de pensamentos críticos e reflexivos que buscam tratar da formação humana no sentido amplo e cultural, com desdobramento, como por exemplo, no viés da música como uma questão social. Entendemos que T. W. Adorno é um teórico que se preocupa com questões voltadas para o desenvolvimento crítico e para a emancipação do sujeito, o que pressupõe a arte como caminho para a formação humana. Pautado nisso, é possível construir o conceito de Educação Estética a partir de seu pensamento.

Para avançar na perspectiva das ideias de Adorno é necessário apresentar um dos autores que o fundamenta no campo das artes, estética e cultura. Marx (2010, p. 85) afirma que “a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente”. Em outras palavras, sua afirmação reforça a ideia de que o homem produz universalmente, que tem a capacidade de relacionar as partes e o todo. Tomando o trabalho como capacidade criadora do homem, Marx apresenta que a produção se dá na liberdade e com relação a ela. Nesse sentido o trabalho é condição humana de vida, pois a partir dele, agindo e transformando a natureza o homem se confirma como ser genérico (MARX, 2010).

Assim, o homem precisa ter consciência do que seja o trabalho e das suas possibilidades criativas. Tomando como base esses princípios, podemos refletir sobre o conceito de arte e formação por entender que isso abarca a concepção de trabalho

tratada por Marx no sentido de uma tomada de consciência por parte do homem com relação ao seu papel na sociedade. Essa discussão é fundamental para se compreender um possível processo de educação estética sob a ótica de Adorno.

Com base nas contradições do conceito de trabalho em Marx (2010) Adorno (2001, p. 11) entende a arte como “liberdade no seio da não liberdade”, ou seja, a liberdade que se apresenta em um domínio particular, entrando em contradição com o estado perene de não liberdade no todo (ADORNO, 2008). Nesse sentido, a arte tornando-se “uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos” (ADORNO, 2001, p. 13). Para Adorno, a arte se realiza “pela transformação do contraditório como negativamente preservado” (ADORNO, 2001, p. 13). A ideia trabalhada por ele diz respeito à compreensão da arte como um todo, que além de envolver a sensibilidade, a percepção e a experiência, envolve uma concepção dialética que pressupõe o reconhecimento da contradição como elemento fundamental para transformação da natureza e do próprio homem (ADORNO, 2001).

No pensamento de Adorno (2001), a arte não pode fugir ao compromisso social que se estabelece diante do compromisso com a crítica. Entendimento que se pauta no pressuposto de que, contraditoriamente, o alargamento das possibilidades artísticas revela-se em muitas dimensões como estreitamento da capacidade crítica e reflexiva. Contudo, com o advento da indústria cultural seu caráter afirmativo foi se perdendo em função de uma configuração mercadológica. Nisso, Adorno afirma que “desde que a arte foi tomada pelo freio da indústria cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitada” (ADORNO, 2001, p. 15). Mais ainda, “sob os ditames da indústria cultural, o caráter afirmativo da arte tornou-se onipresente e a brincadeira de espírito, apenas uma irônica careta dos anúncios de propaganda” (ADORNO, 2001, p. 14).

Em reflexão sobre a apropriação da música nesse mesmo contexto de industrialização dos bens culturais, pode-se afirmar que ela se tornou como produto mercadológico, um forte instrumento de alienação e manipulação. Em análise sobre a música popular, Adorno (1986) afirma que a estruturação desse tipo de música atende ao mercado por sua simplicidade em modelos padronizados que de forma alguma estimulam novas percepções nos ouvintes, mas, pelo contrário, promovem sua fácil aceitação sem qualquer resistência.

Ao analisar a música como manifestação artística entende-se seu envolvimento com as contradições da sociedade e com a possibilidade emancipatória. Relacionado a

isso, no texto *Educação Artística e Formação Musical em Adorno*, Zanolla (2013, p. 101) afirma que “a arte não difere do trabalho, é ambivalente, uma possibilidade de experiência emancipatória ou de alienação e conformismo”. Isso porque suas bases são perpassadas pelas contradições sócio históricas. A arte advém do trabalho assim como a práxis e a formação da relação entre teoria e prática; portanto, arte é trabalho e possibilidade de práxis: contradição e formação.

Como prática social constituída, a música como manifestação artística tem se mostrado um poderoso instrumento tanto para a imposição de ideologias quanto para processos educativos com o objetivo de se alcançar a autonomia dos sujeitos. É o que percebemos na própria legislação brasileira que trata do ensino de música nas escolas regulares. Visando compreender essa questão, cabe destacar que existe no Brasil a obrigatoriedade do ensino de música desde agosto de 2008 com a Lei nº 11.769. Percebemos que o objetivo dessa área do conhecimento ainda não está claro para os educadores. Entendemos a importância dessa lei, mas, ao mesmo tempo questionamos sobre sua real função no que tange à formação humana de modo efetivo.

A ausência de orientações claras a respeito do trabalho com as artes/música nas instituições educacionais faz premente um estudo que possa contribuir com o desenvolvimento dessa modalidade de conhecimento. Nesse sentido, com a intenção de contribuir com a práxis<sup>1</sup> relacionada à arte, pretendemos desenvolver uma pesquisa bibliográfica e teórica em que trabalharemos o conceito de Educação Estética, com foco em música, à luz da Teoria Crítica da Sociedade frankfurtiana, mais especificamente sobre a ótica de T. W. Adorno, que visa refletir sobre as contradições da cultura no processo de formação humana frente às possibilidades de se concretizar experiências.

Por entender que essa é uma discussão de fundamental importância nos processos educativos, e ainda, considerando que vivemos em uma época em que os meios de comunicação e a industrialização vêm ditando o comportamento das pessoas, algumas questões comparecem: Qual a relação entre a música e o trabalho em uma sociedade que prima cada vez mais pela produção dissociada da formação humana? De que forma a música é apropriada pela indústria cultural como mecanismo de manipulação e dominação? Quais funções a música assume na sociedade de mercado?

---

<sup>1</sup>O conceito de práxis em Adorno (1995) tem sua origem na concepção de trabalho elaborada por Max. Dessa forma, a relação entre teoria e prática pressupõe a prática incorporada à teoria de maneira que nenhuma nem a outra sejam fetichizadas: “A práxis é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta. Na teoria, ela aparece meramente, e mesmo de maneira necessária, como ponto cego, como obsessão pelo criticado” (ADORNO, 1995, p. 229).

Como a música poderia mediar uma verdadeira formação? Como se daria o ensino de música na perspectiva de uma educação estética adorniana?

Devido ao contexto ideológico e estrutural, a inserção do indivíduo na sociedade como agente transformador é algo cada vez mais difícil. Principalmente, quando o desenvolvimento das tecnologias se torna o objetivo principal para se alcançar consciências felizes<sup>2</sup> em que os sujeitos são levados a se entregarem a um gozo eterno. Este que é alcançado por objetos que inibem a sensibilidade e a capacidade perceptiva por oferecer, para o consumo, produtos pré-digeridos e de péssima qualidade. Assim, conduzindo as pessoas a assumirem, na sociedade, o papel de quem apenas reproduz aquilo que lhe é designado.

Conforme Adorno (1986), estamos vivendo em uma sociedade administrada em que as pessoas são dirigidas a ponto de serem comparadas a meras engrenagens de uma grande máquina que tem seu valor apenas por aquilo que produz. O direito e a liberdade de pensar se tornam algo restrito àqueles que detêm o poder, mesmo porque a ignorância se torna o principal instrumento de controle e coerção social. Dessa forma, a música como um instrumento ideológico que possibilita a (de) formação humana vem retirando cada vez mais a liberdade tanto de pensamento quanto de ação do sujeito.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Pensando na formação humana os efeitos das artes manifestos no indivíduo são questões a serem discutidas socialmente. Para Adorno (1986) esses efeitos não são absolutos no que se refere à apreensão do receptor. É importante destacar que estes efeitos não fogem à essência da obra de arte. De acordo com Adorno “as obras de arte estão sujeitas a uma outra lógica que não a do conceito, do juízo e da conclusão” (ADORNO, 1986, p. 111).

Ressaltar essas questões faz-se necessário para uma reflexão mais aprofundada das consequências do trabalho envolvendo as artes no processo educativo, o que destacamos aqui como Educação Estética. Sistematizar essa prática educativa com vistas a uma maior preocupação com a formação humana é a base desta pesquisa. E, abordar a música como modalidade artística significa entendê-la como um instrumento de (de) formação humana.

---

<sup>2</sup>Para Marcuse (1967, p. 85) a consciência feliz pressupõe “a perda da consciência em razão das liberdades satisfatórias concedidas por uma sociedade sem liberdade”, dessa forma aceitando os malefícios da sociedade. Assim, a consciência feliz se configura como “a crença em que o real seja racional e em que o sistema entrega as mercadorias” (p. 92), refletindo o conformismo da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social.

O envolvimento da música em uma proposta de educação estética deve levar em consideração o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do sujeito. Proporcionar condições para se chegar à consciência da sensibilidade e das percepções no sentido de promover a práxis emancipadora e não a alienação, expressa a necessidade de tal processo educacional, de acordo com as ideias de Adorno (1995) sobre as razões sociais da educação.

Em discussão sobre esse tema no livro *Educação e Emancipação* (1995), Adorno deixa claro que dentre as questões fundamentais da educação estão a desbarbarização e a emancipação. Adorno acredita que a “emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). Nisso, sua intenção é “que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” (ADORNO, 1995, p. 165).

Faz-se necessário destacar, no que diz respeito à educação, que tanto o processo de emancipação quanto de alienação é perpassado pela formação cultural. No entendimento de Adorno (1995) a razão objetiva da barbárie se deve à falência da cultura. Para ele, a barbárie se instaurou, pois, a cultura acabou dividindo os homens em um dos campos fundamentais de sua constituição como ser genérico, entre o trabalho físico e intelectual. Consequência disso é que o processo de formação humana deu lugar ao de semi-formação.

As contradições da mediação discutidas por Adorno (1995) representam tais questões. Zanolla (2012) em discussão sobre esse conceito em Adorno o apresenta como a possibilidade de identificação da realidade a partir de um posicionamento crítico. Entretanto, o que tem acontecido é a supressão dessa condição pela idealização da mediação proporcionando o inverso da ideia apresentada, ou seja, a naturalização da práxis como algo fetichizado que não apresenta a realidade e promove uma falsa consciência.

Faz-se necessário, então, destacar diante de tais condições impostas ao sujeito a necessidade de um constante repensar sobre a sociedade, seus mecanismos de controle e das possibilidades de libertação dessas amarras. Para isso, a reflexão sobre o elemento estético é possibilidade emancipadora por meio do qual se propõe a consciência das contradições sociais para que sobre elas possamos agir. Adorno afirma que “o conhecimento adequado do elemento estético é a realização espontânea dos processos



objetivos que, em virtude das suas tensões, ocorrem no seu interior” (ADORNO, 2008, p. 112).

Portanto, a partir da problemática abordada até aqui, cujo conteúdo envolve aspectos ideológicos de dominação social por meio da cultura, especificamente da música, acreditamos na importância de se eleger a Teoria Crítica da Sociedade, da Escola de Frankfurt como aporte que embasa essa proposta de investigação.

### 3. DISCUSSÃO

Em relação ao estágio atual da pesquisa podemos destacar a revisão bibliográfica e o levantamento de literatura que continuam em andamento, bem como, a redação do primeiro e segundo capítulos que estão em fase de conclusão. Destacamos também que a participação no grupo de estudos de Teoria Crítica do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA), têm possibilitado ampliar os estudos, cujas contribuições, a partir da Linha Teoria Crítica, Cultura e Educação, estão sendo de fundamental importância para o desenvolvimento geral da tese.

### 4. REFERENCIAS

ADORNO, T. W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Palavras e Sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A arte é alegre? *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Unimep, 2001. p. 11-18.

\_\_\_\_\_. **Teoria Estética**. Tradução: Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARCUSE, H. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

ZANOLLA, S. R. S. Educação Artística e Formação Musical em Adorno. *In*: ZANOLLA, S. R. S. (Org.) **Arte, Estética e Formação Humana**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Conceito de Mediação em Vigotski e Adorno**. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 2012, p. 5-14.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

## **A QUALIDADE SOCIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VINCULAÇÕES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE**

Denise Elza Nogueira Sobrinha<sup>1</sup>  
[deniseufg@gmail.com](mailto:deniseufg@gmail.com)

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza<sup>2</sup>  
[ruthcaterina@gmail.com](mailto:ruthcaterina@gmail.com)

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização e Trabalho Docente

Financiamento: FAPEG

### ***Introdução***

Esse projeto de pesquisa, em desenvolvimento, no Curso de Doutorado em Educação da UFG, vinculado à linha “Formação, profissionalização e trabalho docente” do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/FE/UFG), sob a orientação da Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, tem como tema: “Formação de professores e a sua vinculação com a produção acadêmica e a qualidade social”.

A escolha desse tema se justifica por alguns motivos essenciais. Sou professora e trabalho na formação de professores, em cursos de licenciatura de instituições públicas, há nove anos e também participo, há pelo menos sete anos, da Redecentro<sup>3</sup> (Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste), cujo foco de pesquisa são os professores, tema aprofundado pelo estudo de sua formação, profissionalização e/ou trabalho docente.

Em decorrência dessas vivências e pelo estudo teórico sobre a formação docente, tenho refletido a necessidade de construir uma pesquisa que possibilite uma discussão crítica sobre o tema “Formação de professores e a sua vinculação com a produção acadêmica e a

---

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

<sup>2</sup> Orientadora da tese. Docente no curso de Pedagogia da FE/UFG e no PPGE/FE/UFG, na linha de pesquisa “Formação, profissionalização e trabalho docente”. Coordenadora da Redecentro.

<sup>3</sup> A Redecentro configura-se como uma rede interinstitucional de pesquisa e integra na região Centro-Oeste pesquisadores que estudam/pesquisam a temática professor. A rede foi formalizada em 2004 e é constituída pelas seguintes universidades: UFG, UnB, UFU, UFT, UFMT, UFMS e UNIUBE.

qualidade social” articulando-se aos processos de profissionalização e trabalho docente e aos dados sistematizados pela Redecentro. Assim, essa pesquisa, visa compreender como a formação de professores se constitui e como as pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste, têm produzido e difundido conhecimentos sobre a qualidade social dessa formação.

Percebe-se a necessidade de aprofundar como as pesquisas têm construído e difundido as concepções de qualidade em relação à formação de professores, pois essa envolve fundamentações epistemológicas e políticas distintas, de base hegemônica ou contra-hegemônica, que estão em disputa, promovendo projetos antagônicos que se refletem na produção acadêmica em programas de Pós-graduação em Educação e, conseqüentemente nos discursos orientadores da formação, da profissionalização e do trabalho dos professores. Daí a necessidade de aprofundar como as pesquisas têm construído e difundido essas concepções de qualidade e suas implicações políticas, epistemológicas, ontológicas e éticas.

Assim, o *objetivo geral* da pesquisa consiste em compreender os fundamentos da formação de professores em sua totalidade, historicidade, filiação epistemológica, relação com a qualidade social e sua presença nos discursos da produção acadêmica sobre professores, em programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste, no período de 1999 a 2014.

E os *objetivos específicos* da pesquisa são: analisar e compreender as concepções de qualidade que permeiam as políticas educacionais, sobretudo as que se referem diretamente à formação de professores; analisar e compreender as concepções de qualidade da formação de professores presentes nos discursos da produção acadêmica em programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste, no período de 1999 a 2014; identificar e analisar consensos e consentimentos ativos advindos dessa produção acadêmica que influenciam a construção/efetivação da formação de professores no Brasil; e construir indicadores de qualidade social de base contra-hegemônica para a formação de professores e para a produção acadêmica na área de educação.

Para tanto, apresenta-se a seguinte problemática:

Historicamente como vem sendo constituída a formação de professores no Brasil? Quais são os fundamentos epistemológicos, ontológicos, metódicos, éticos da formação de professores? Que propostas políticas ideológicas estão em disputa para formar professores na universidade? Como as políticas educacionais atuais tem orientado a formação de professores? Que consensos e consentimentos ativos têm encaminhado à formação de professores? Quais epistemologias de qualidade tem orientado a formação de professores?

Como os discursos na produção acadêmica constroem, configuram e difundem concepções de qualidade na formação de professores? Que indicadores de qualidade social de base contra-hegemônica podem ser construídos/articulados para formar os professores e trazer contribuições para a produção acadêmica?

O *método* que fundamenta a pesquisa é o método Materialista Histórico Dialético (MHD) e os principais interlocutores que tem orientado esse trabalho nessa perspectiva são: Coutinho (2008); Frigotto (2010); Gramsci (1982; 1989; 2005); Marx (2006; 2011) e Mészáros (2007; 2008).

A *abordagem de pesquisa* escolhida para realizar este trabalho é a qualitativa e fundamenta-se em González Rey (2005). E o *tipo de pesquisa* escolhido é a Pesquisa bibliográfica e está sendo realizada com base em Lima e Miotto (2007).

Nesse tipo de pesquisa, conforme Lima e Miotto (2007), a leitura constitui-se como principal técnica, pois “é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 41).

Será realizada a seleção de uma amostragem no banco de dados da Redecentro, de pesquisas sobre formação de professores, compreendidas no período de 1999 a 2014, que serão lidas na íntegra. Será utilizado o instrumento de coleta de dados elaborado pela Redecentro (SOUZA e MAGALHÃES, 2014a), acrescido de alguns itens específicos a essa problemática, para proceder à análise do material selecionado.

Na leitura da produção acadêmica selecionada haverá algumas etapas da Pesquisa bibliográfica, seguindo-se os procedimentos propostos por Lima e Miotto (2007), com base em Salvador (1986), dentre as quais se podem destacar:

**Leitura rápida de reconhecimento do material:** tem como objetivo localizar e selecionar teses e dissertações sobre formação de professores, no banco de dados da Redecentro;

**Leitura exploratória:** também se constitui em uma leitura rápida e tem como objetivo fazer um levantamento atento do material selecionado. Observando-se o trabalho como um todo (manuseio da pesquisa). Nessa etapa da pesquisa também serão lidas as fichas de aprofundamento da Redecentro correspondentes ao material selecionado;

**Leitura seletiva:** tem como objetivo avaliar se o material selecionado corresponde aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações relevantes para a pesquisa por meio do roteiro de leitura;

**Leitura reflexiva ou crítica:** tem como objetivo construir uma epistemologia “categoria na qual confluem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador” (Tello e Almeida, 2013, p. 15), realizando o levantamento de dados para a pesquisa. Estudo crítico do material, por meio do roteiro de leitura;

**Leitura interpretativa:** tem como objetivo relacionar o estudo crítico do material, por meio do roteiro de leitura; com o problema da pesquisa.

### ***Fundamentação teórica***

Nesta pesquisa, o tema “Formação de professores e a sua vinculação com a produção acadêmica e a qualidade social” será discutido dialeticamente articulando-se aos processos de profissionalização e trabalho docente e aos dados sistematizados pela Redecentro. Os autores de referência, ou seja, os pilares teóricos da pesquisa serão fundamentados principalmente em: Gramsci (1982; 1989; 2005); Marx (2006; 2011), Mészáros (2007; 2008) e Santos (2005; 2006; 2011). Acrescidos a esse referencial teórico, serão utilizados outros autores que estão intimamente relacionados à construção dessa pesquisa e estão destacados logo abaixo.

A discussão sobre formação de professores e a produção acadêmica será fundamentada em: Chauí (2003; 2014); Contreras (2002; 2013); Freire (1996; 2005); Gramsci (1982; 1989; 2005); Mészáros (2007; 2008); Neves (2005; 2013), Rancière (2007); Santos (2005; 2006; 2011); Saviani (2013a; 2013b; 2013c); Severino (2006; 2013); Souza (2014a e 2014b) e Souza e Magalhães (2014a e 2014b).

A discussão sobre profissionalização docente será fundamentada em: Shiroma e Evangelista (2003; 2008; 2011); Evangelista e Triches (2014); Magalhães (2014); Neves (2005; 2013); Shiroma e Santos (2014); Shiroma e Shineider (2013); Tello (2013) e Souza e Magalhaes (2013).

A discussão sobre trabalho docente será fundamentado em: Gramsci (1982; 1989; 2005), Kuenzer (2005; 2014); Marx (2006; 2011) e Mészáros (2007; 2008).

E a discussão sobre qualidade social na educação será fundamentada em: Dias Sobrinho e Dias (2006); Evangelista e Triches (2014); Fernández (2014); Fonseca (2009); Freitas (2005; 2012); Neves (2005; 2013); Shiroma e Santos (2014); Shiroma e Shineider (2013); Tello (2013); e Souza e Magalhaes (2013).

### ***Discussão***

Até o presente momento foram concluídos os créditos correspondentes às disciplinas teóricas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG (PPGE/FE/UFG) e a reelaboração/reestruturação do projeto de pesquisa da tese. Estão em andamento a Pesquisa bibliográfica em livros, periódicos, teses e dissertações que fundamentam a escrita da tese e as demais atividades descritas no quadro abaixo. A pesquisa encontra-se em um estágio inicial de aprofundamento.

| <b>Detalhamento do estágio atual da pesquisa</b>   |               |                |                 |
|--|---------------|----------------|-----------------|
| <b>Atividade</b>   | <b>Início</b> | <b>Término</b> | <b>Situação</b> |
| Cursar disciplinas teóricas do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG (PPGE/FE/UFG)                            | 2013          | 2015           | Concluído       |
| Reelaboração/reestruturação do projeto de pesquisa da tese   | 2013          | 2015           | Concluído       |
| Pesquisa bibliográfica em livros, periódicos, teses e dissertações   | 2013          | 2016           | Em andamento    |
| Participação e publicação em eventos da área   | 2013          | 2017           | Em andamento    |
| Participação e colaboração no grupo de pesquisa da Redecentro  | 2013          | 2017           | Em andamento    |
| Participação em orientações individuais/coletivas com a orientadora da pesquisa                                      | 2013          | 2017           | Em andamento    |
| Participação em atividades do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG (PPGE/FE/UFG)                             | 2013          | 2017           | Em andamento    |
| Escrita da tese  | 2015          | 2017           | Em andamento    |
| Elaboração do instrumento de coleta de dados: roteiro de leitura da produção acadêmica sobre formação de professores | 2015          | 2015           | Em andamento    |
| Levantamento e análise da produção acadêmica (teses e dissertações banco de dados da Redecentro)                     | 2015          | 2016           | Em andamento    |
| Exame de qualificação  | 04/2017       | 04/2017        | Previsão        |
| Defesa da tese   | 08/2017       | 08/2017        | Previsão        |

### Referências:

- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Contra a universidade operacional: a greve de 2014* (8 de agosto de 2014). Disponível em: <[http://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex\\_chau\\_i.pdf](http://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chau_i.pdf)> Acesso em: 15 set 2015.
- CONTRERAS, José. La Didactica y la autorizacion del professorado. In: TIBELLI, Elianda F. Arantes (et. all). *Anais do XI Endipe: concepções e práticas em formação de professores diferentes olhares*. Goiânia: DPA, 2002, p.11-32.
- CONTRERAS, José. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interação*, v. 38, n.1, jan-abr, 2013, p. 1-36.
- COUTINHO, Carlos Nélon. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da educação superior e C&T políticas e ideologia. *Avaliação Revista da Avaliação Educação Superior*, vol. 11, n. 4, 2006. p.9-25.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemar. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014, p.47-82.
- FERNÁNDEZ, Eduardo Cavi eres. La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdade em Chile. La calidad de la educación Como parte del Problema: educación y escolar desigualdad en Chile. *Rev.Bras.Educ.*[online]. 2014, vol.19, n.59, p. 1033-1051.
- FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a qualidade social. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nélon Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética de história*. Tradução: Carlos Nélon Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Volume 2. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Carlos Nélon Coutinho e Luiz Sérgio Henriques (orgs). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas da pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.93, p. 1341-1362, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. ; CALDAS, Andréa. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: Fernando Fidalgo; Maria Auxiliadora M. Oliveira. (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. 3ed.Campinas: Papirus, 2014, v. , p. 19-48.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de e MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál. Florianópolis*, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MAGALHÃES. Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: MAGALHÃES. Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014, p. 109-135.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, v. 1. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, v. 2. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Goiânia, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. Uma aventura intelectual. In: RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 17-38.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 34, p. 743-760, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. *Perspectiva* (UFSC), v. 31, p. 185-209, 2013b.



SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, p. 25-46, 2013c.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Em busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 32, p. 619-634, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Da docência no ensino superior: condições e exigências*. Comunicações (UNIMEP), v. 20, p. 56-69, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Orgs.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. *Anais da 34ª Reunião Anual ANPED*. Educação e Justiça Social. Natal: RN. Outubro de 2011.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014, p. 21-46.

SHIROMA, Eneida; SHINEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Interação*, v. 38, n.1, jan-abr, 2013, p. 89-108.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014a.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. *Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás–PUC Goiás, 2014b.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A relação dialética entre (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. *IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE)*. Rio de Janeiro, 2013. p.1-13.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Novos paradigmas na educação. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014a, p. 221-233.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014b, p. 81-94.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

TELLO, César. La Profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação*, v. 38, n.1, jan-abr, 2013. p.67-88.

# **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: CUIDAR E EDUCAR EM AGRUPAMENTOS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.**

Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa<sup>1</sup>

Ivone Garcia Barbosa<sup>2</sup>

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente, Práticas Educativas

Financiamento: Capes

## **Introdução**

Esta pesquisa tem como temática o trabalho docente com as crianças de 0 a 3 anos, e está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG), vinculando-se ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), nesta faculdade.

A pesquisa busca fomentar reflexões acerca do trabalho docente que se processa nos Centros Municipais de Educação Infantil da Cidade de Jataí, Estado de Goiás. Busca-se no processo de investigação compreender como as professoras concebem o trabalho docente que é realizado com as crianças pequenas no cotidiano da creche. Outras questões se delineiam na busca da apreensão do objeto, tais como; quais são as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos? Como se constituem as rotinas na realização do trabalho docente com as crianças pequenas? Em que concepções de criança e educação infantil as professoras se baseiam para a realização do planejamento pedagógico? De que forma organizam o espaço físico para promover a independência e as aprendizagens das crianças? Como realizam as atividades de banho, sono e alimentação? Que relações estabelecem com as famílias das crianças?

Para Azzi (2012), o trabalho docente do professor torna-se práxis, união da teoria e prática, na medida em que o professor ao ensinar, propõe uma ação consciente e planejada no sentido de transformar uma realidade. Nesse sentido as pesquisas sobre a docência na educação infantil, Alves (2007), Bragato (2013), Ferraz (2011), Lima (2011), Souza (2013), apontam para a dificuldade das professoras compreenderem a

---

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação (Doutorado), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás PPGE/FE.

<sup>2</sup> Professora orientadora.

indissociabilidade entre cuidados e educação, e se perceberem enquanto trabalhadoras docentes.

Oliveira (2011), em sua dissertação de mestrado sobre as representações sociais do trabalho realizado com crianças pequenas, verificou que este baseia-se em habilidades pessoais, e que as professoras indicam que sabem muito pouco sobre o que efetivamente deve ser realizado com as crianças bem pequenas<sup>3</sup>. A autora relata ainda a dicotomia entre o cuidar e educar a criança pequena, bem como as funções distintas que as professoras designam e esses elementos indissociáveis.

Almeida (2011), evidencia em sua tese de doutorado, que a as professoras das crianças pequenas se preocupam com as atividades ditas pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças e que os demais aspectos do desenvolvimento humano, afetivo, psicomotor e social não são elencados em seu planejamento e nem alvo de sua atenção.

Para Ferraz (2011), o estudo do cotidiano aliado a análise das representações das educadoras de creche indicou que apesar da compreensão da função da creche como cuidar e educar as crianças estar presentes em suas representações, eles ainda não se efetivam na prática. Segundo Volterelli (2013), as questões de cuidar e educar ainda se demonstram desconectadas nas ações efetivas das educadoras de creche em suas ações docentes.

Vários elementos podem ser levantados para pensar os desafios impostos a educação das crianças pequenas nas creches, tais como a formação inicial incipiente, as condições concretas de trabalho, os baixos salários e a falta de prestígio social das trabalhadoras, a carga horária excessiva de trabalho, o grande número de crianças pequenas nas salas, a falta de profissionais, dentre outros. Para Côco (2015), é preciso investir no fortalecimento da Educação Infantil, para que esta não sucumba a força do modelo escolar e garanta o direito das crianças pequenas as suas especificidades. Para Barbosa (2010, p. 6)

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, procurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção aquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente.

---

<sup>3</sup> Barbosa (2010), ao mencionar os bebês e as crianças pequenas, estabelece que os bebês sejam do nascimento até 18 meses, e depois de 18 meses os considera crianças pequenas ou pequenininhas.

Sendo assim, a presente pesquisa se faz necessária para que se possa investigar o trabalho docente das educadoras que são muitas vezes direcionadas por imagens inapropriadas do que seja a criança.

### **Fundamentação teórica**

Para pensar o trabalho docente na instituição de educação infantil em período integral, faz-se necessário pensar sobre as condições dessas instituições, e nos vários elementos que a compõe; infra-estrutura, recursos materiais, recursos humanos, recursos pedagógicos, alimentação, dentre outros. O trabalho na educação infantil é delicado, e muitos são os elementos necessários para que este aconteça de forma a garantir a qualidade no atendimento das crianças pequenas. Segundo Alves (2006, p.8) “As discussões na área da educação infantil evidenciam a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca de caráter pedagógico, das especificidades e objetivos do trabalho, da formação e atuação dos profissionais.”

Para atender as especificidades das crianças é preciso que as educadoras conheçam o desenvolvimento infantil, assim como os mecanismos que envolvem o ensino e a aprendizagem das crianças pequenas. Ambientes diversificados, brinquedos diversos escolhidos previamente pela professora, a organização dos espaços dentro das salas em que as crianças ficam, são elementos essenciais para que o trabalho docente se realize adequadamente. Para Barbosa, (2010, p.2),

Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativo na construção de conhecimentos. Essa concepção requer que no planejamento se organize dinamicamente os processos de cuidado e educação, expressos em temáticas e atividades, de tal forma que elas abranjam movimentos, tempos e espaços adequados e compartilhados, podendo-se constituir possibilidades de aprendizagem significativas e novos níveis de domínio dos processos físicos, afetivos e psíquicos pela criança, preparando-a para assumir uma postura autoconfiante, autônoma, ética e crítica.

Na prática, observamos que os dias passam e as crianças ficam envolvidas nas atividades livres, em que brinquedos são colocados ao chão para que os pequenos se interessem e brinquem, enquanto a professora cuida ou estimula individualmente uma criança. Como as professoras trabalham 60 horas semanais em sua maioria, o tempo para estudo, e a realização do planejamento de atividades para atender as especificidades pode ficar comprometido. Para Barbosa, Alves e Martins (2011, p.8)

Percebemos a repetição e uniformidade de rotinas de trabalho amplamente generalizadas nos Cmeis, as quais são vistas pelas pedagogas como rotas orientadoras, uma forma de organização do seu trabalho que propicia segurança frente a um trabalho relativamente desconhecido.

Para a realização do trabalho docente numa perspectiva dialética, a professora é a responsável pela mediação dos conhecimentos historicamente construídos a serem socializados com as crianças. Para Vigostski (2007), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, cabendo a professora propiciar as crianças pequenas, atividades nas quais se apropriem de conhecimentos e experiências novas.

## **Discussão**

Neste momento da pesquisa estamos realizando a análise dos dados referentes à pesquisa bibliográfica. Para tanto, buscamos os trabalhos que se referem a educação das crianças de 0 a 3 anos encontramos no Banco de Teses e Dissertações (Ibict), usando o descritor trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos, 16 trabalhos entre os anos 2002 e 2014. Destes trabalhos, 11 são dissertações de mestrado e 5 teses de doutoramento. Utilizando o descritor trabalho docente com bebês, encontramos 4 trabalhos acadêmicos, duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, entre os anos 2006 e 2013. Com o descritor trabalho docente na creche, foram encontrados 21 trabalhos, 17 dissertações de mestrado e 4 teses de doutoramento, entre os anos 2002 e 2014.

No banco de dados da CAPES (2011 e 2012), que se encontram disponíveis, utilizando o descritor trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos, encontramos 4 trabalhos, 3 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Com o descritor trabalho docente com bebês, encontramos apenas uma dissertação de mestrado em 2011, e usando o descritor trabalho docente na creche, não encontramos trabalhos referentes a criança de 0 a 3 anos.

Na Anped, nos últimos 10 anos foram encontrados 50 artigos publicados nas revistas que abordam diferentes aspectos da educação das crianças de 0 a 3 anos. Para a realização do levantamento nas revistas da Anped, fizemos a leitura dos resumos e elencamos aqueles artigos que mencionavam a creche, os bebês e as crianças pequenas.

Os dados encontrados na pesquisa bibliográfica reiteram a necessidade de estudos que contribuam para a educação da criança de 0 a 3 anos, tendo em vista as suas especificidades e necessidades na busca de uma educação pública, gratuita e de qualidade referenciada.

Este trabalho, constitui-se de uma pesquisa de investigação teórica e empírica que está sendo realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Jataí, cujos participantes são professoras com a formação em

Pedagogia, e que atuam com as crianças de 0 a 3 anos nas creches. Para a compreensão do objeto assume-se o materialismo histórico-dialético e a teoria sócio-histórico-dialética como referência teórico-metodológica, pois este método considera o objeto em sua historicidade e em permanente movimento permeado por tensões, contradições e sobretudo considerando a sua complexidade.

Como procedimentos metodológicos para a compreensão do objeto formulou-se um questionário (Perfil profissional I). Este instrumento visa conhecer dados referentes à formação inicial e continuada, tempo de trabalho na educação infantil, dentre outros aspectos relacionados à profissionalização. Este instrumento junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi oferecido às professoras de 11 instituições de Educação Infantil do Município em agosto de 2015, e já se encontra com a pesquisadora para a análise dos dados.

Dando continuidade a pesquisa formulou-se outro instrumento chamado (Perfil profissional II), visando investigar a compreensão das profissionais sobre o trabalho docente realizado com as crianças nos CMEIs. Este instrumento foi elaborado visando investigar aspectos relacionados ao trabalho docente pensando em 5 categorias que posteriormente serão analisadas; a criança, a professora, a rotina diária, a instituição e a família. Este instrumento está sendo recolhido para análise.

Além dos questionários pretende-se realizar entrevistas com questões que visem complementar as falas das professoras e possibilitar compreender o objeto de estudo, o trabalho docente com as crianças pequenas em sua totalidade.

### **Referências**

ALVES, Nancy N. de L. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende:** significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. Anped. 29 Reunião Anual (GT07). Caxambu - MG, 2006.

\_\_\_\_\_. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Educação de Goiânia.** (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8ed. São Paulo: Cortez, 2012. (p.36-69).

BARBOSA, Ivone. G.; Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. [p.01-03]

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRAGATO, Ana C. **Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre os seus percursos formativos e os desafios encontrados.** (Tese de Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil: De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** / org. Maria Luiza Rodrigues Flores, Simone Santos Albuquerque. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

COSTA, Sinara A. **Na ilha de Lia, no barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil.** (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FERRAZ, Beatriz M. S. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches.** (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, Laís L. O. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil.** (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Rosmari P. **Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários.** (Dissertação de mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Thaís O. **Formar e formar-se na educação infantil: políticas e práticas.** (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

VOLTARELLI, Monique A. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o (a) professor (a) tem para atuar em creches?** (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

---

**A PROVA BRASIL E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE INCLUSÃO / EXCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA-GO**

**Mestrando(a):** Erika Marinho Witeze

**Orientador(a):** Dr. Régis Henrique dos Reis Silva

**Linha de Pesquisa:** Cultura e Processos Educacionais

**Agência Financiadora:** CAPES

### **Introdução**

Apresentamos neste trabalho a pesquisa em desenvolvimento intitulada *A Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: um estudo sobre processos de inclusão/exclusão no município de Goiânia-GO*, desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nosso objetivo é analisar a relação entre os métodos e/ou modelos de avaliação em larga escala e os processos de inclusão/exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, tendo como recorte a rede estadual do município de Goiânia-GO. Trata-se, pois, de definir com maior clareza de que forma tais componentes se articulam, seguindo alguns estudos já realizados sobre o tema e os dados coletados, e em análise no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Assim sendo, partimos da seguinte pergunta síntese: Como as práticas de diagnóstico e monitoramento das redes de ensino sugeridas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) contribuem para a emergência dos processos de inclusão e/ou exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar?

As políticas de inclusão implementadas no Brasil a partir da década de 1990 pressupõem a equiparação das oportunidades e a inserção dos educandos com necessidades especiais na escola regular, junto com os demais alunos (BRASIL, 2008). Conclui-se, portanto, que eles devem realizar os exames nacionais, na medida em que estes se tornam uma



exigência a ser cumprida pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos educacionais, devendo contar com a participação de todos os estudantes matriculados na rede.

A partir de questionamentos e hipóteses sobre a efetivação das políticas inclusivas no campo das avaliações externas, pretendemos verificar em que condições o público-alvo da Educação Especial têm realizado a Prova Brasil na rede estadual do município de Goiânia-GO. Interessa-nos também analisar os aspectos fundamentais envolvidos nessa participação, os desafios vivenciados pelas escolas e as sugestões oferecidas por professores e gestores no que se refere à aferição do desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista as particularidades decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação.

Para que os objetivos deste estudo fossem alcançados, realizamos pesquisa documental/bibliográfica, tendo como eixo norteador as leis, as políticas, os decretos, as resoluções, as diretrizes e as portarias divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE). Concomitantemente, selecionamos os artigos, teses, dissertações e livros que se relacionassem diretamente/indiretamente com o tema e nos auxiliassem na interpretação crítica de nosso objeto de estudo.

Nos momentos que antecederam nossa inserção em campo, selecionamos como espaços de pesquisa duas escolas da rede estadual do município de Goiânia-GO. Optamos pela observação participante das rotinas escolares e pela realização de entrevistas semiestruturadas com gestores da SEDUCE (responsáveis pela implementação da educação especial inclusiva no estado, pela formação de professores e pelo apoio técnico aos estabelecimentos de ensino), diretores, coordenadores pedagógicos, professores de apoio e professores de recursos (que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais). As formas de registro utilizadas foram o diário de campo e as gravações de áudio (formalizadas mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE).

## **Fundamentação Teórica**

Ao longo de nosso trabalho, abordamos os avanços trazidos pelo paradigma da inclusão total no que se refere à superação das várias formas de discriminação, que historicamente acompanham as pessoas acometidas por deficiências e outros distúrbios. Contudo, amparados em autores como Garcia (2004), Michels (2002), Kassar (1998, 2012),

Marsiglia (2012) e Barroco (2011), discutimos os limites e contradições presentes no discurso em defesa das diferenças, que estrategicamente oculta as desigualdades sociais decorrentes do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, optamos pela referência ao par dialético inclusão/exclusão (FREITAS *et al*, 2004), que expressa a alternância essencial entre os dois polos e as contradições observadas no cotidiano das duas escolas pesquisadas.

Tendo como fundamentação teórica a pedagogia histórico-crítica, problematizamos o alinhamento das políticas inclusivas com as pedagogias do aprender a aprender, apoiadas no relativismo cultural, no pragmatismo e no multiculturalismo (DUARTE, 2013). Discutimos também a aproximação estratégica entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o modelo de financiamento da educação básica no Brasil, o que indica uma perigosa relação entre escola e mercado; e o movimento atual em direção às formas mais rígidas de gerenciamento da “qualidade” do ensino público, em consonância com as exigências de agências multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Uma das questões essenciais que atravessa a nossa pesquisa, refere-se à conversão da educação em esfera de mercado, tendo os testes padronizados como mecanismos de controle e responsabilização. Alguns estudos, de fato, indicam os problemas enfrentados pelas avaliações em larga escala no que se refere à excessiva preocupação com o rendimento final dos estudantes, sem levar em conta os inúmeros fatores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem como as desigualdades socioeconômicas, as condições estruturais das escolas, a demanda por formação dos professores, a insuficiência dos recursos financeiros aplicados na rede pública de ensino, as várias formas de mediação do conhecimento e, sobretudo, os problemas pontuais relacionados ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento.

Tendo como referência o balanço desenvolvido por Freitas (2004) e Freitas *et al* (2004) buscamos, pois apreender de que forma o ranqueamento e a classificação das escolas em escalas de rendimento contribui para a emergência dos processos de inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, sugerindo alternativas de cunho contra-regulatório como a Avaliação Institucional Participativa (AIP) - fundamentada nos conceitos de gestão democrática e de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004).

Outro ponto de tensão refere-se à devolutiva da avaliação por meio de notas, o que sugere a formulação de rígidas escalas de desempenho (materializadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), desconsiderando a complexidade dos processos aprendizagem e as habilidades desenvolvidas pelos educandos ao longo de seu período de escolarização, e que não podem ser efetivamente mensuradas. Freitas (2011) destaca o alinhamento das avaliações em larga escala com as propostas neoliberais de responsabilização e de privatização – via empresas ou organizações públicas não estatais - do ensino público. Nesse sentido, ressaltamos a adequabilidade de uma abordagem qualitativa e não apenas quantitativa do desempenho dos estudantes (incluindo os alunos com necessidades especiais) e das escolas, em consonância com os princípios abordados pela pedagogia histórico-crítica<sup>1</sup> e pela psicologia histórico-cultural – tendo como núcleo a Defectologia<sup>2</sup>.

Entendemos que formação de sujeitos críticos e a plena humanização dos indivíduos (o que levanta a discussão sobre o papel da escola na transmissão do conhecimento em sua forma elaborada e no desenvolvimento das funções mentais superiores) não se relacionam apenas com o rendimento em Português e/ou Matemática<sup>3</sup>. Há uma série de outros saberes, experiências e conteúdos curriculares que devem ser considerados pelos órgãos de controle/monitoramento e pelos educadores em seus processos de avaliação.

A crítica ao enfoque neoliberal que tem fundamentado as políticas de avaliação e inclusão explicita o debate em torno das formas hierarquização, segregação e alienação presentes nas teorias pedagógicas hegemônicas. Nessa perspectiva, convém pensar em que medida a educação especial pode se converter em prática de humanização, contribuindo para a superação das várias formas de exclusão/marginalização, engendradas pelo modo capitalista de produção (BARROCO, 2011; SAVIANI, 2011).

---

<sup>1</sup> A pedagogia histórico-crítica, como proposta contra-hegemônica, defende a socialização do conhecimento por meio da escola a todas as pessoas, inclusive àquelas com necessidades especiais, reconhecendo a importância da superação das teorias educacionais não críticas e/ou crítico-reprodutivistas (MARSIGLIA, 2012).

<sup>2</sup> Formulada por L. S. Vigotski, a teoria abarca “o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades” (BARROCO, 2007, p. 213), podendo também ser interpretada como área do conhecimento que investiga as possibilidades de aprendizagem das pessoas cujo desenvolvimento se encontra, inicialmente, limitado por algum “defeito” de ordem física e/ou psicológica.

<sup>3</sup> Na Prova Brasil, os alunos 4ª e 8ª séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental, respondem questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

## **Estágio Atual da Pesquisa**

A partir de uma análise bibliográfica/documental inicial, no primeiro semestre de 2015 concluímos o 1º Capítulo de nossa dissertação, que discute os fatores envolvidos na implementação da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no Brasil e no estado de Goiás. Nessa etapa discutiremos sobre os seus aspectos históricos e bases ideológicas; sobre os desafios enfrentados pelos estudantes com necessidades educacionais especiais em sua inserção nas salas regulares; e sobre as especificidades envolvidas na avaliação da aprendizagem do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Já no Capítulo 2 - finalizado entre os meses de agosto e setembro de 2015 - discutimos as avaliações em larga escala no contexto brasileiro, tendo como foco: a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir da década de 1990; a Prova Brasil e o IDEB como instrumentos de aferição da “qualidade” das escolas e redes de ensino; as contribuições da Avaliação Institucional Participativa (AIP) como estratégia de contra-regulação; e a produção acadêmica que trata da participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas avaliações externas. A escrita do 3º e do 4º Capítulos, nos quais são apresentados todos resultados da pesquisa, teve início no mês de setembro de 2015, estando ainda em processo de organização e estruturação.

A observação participante das rotinas escolares de duas escolas da rede estadual do município de Goiânia-GO foi finalizada em setembro de 2015. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram concluídas em outubro do mesmo ano. Até o presente momento, todas as falas dos participantes já foram transcritas. Os trechos mais relevantes para o estudo de nossa problemática estão sendo devidamente selecionados. Sendo assim, já demos início a análise dos dados coletados em campo, organizando-os de acordo com o cronograma de pesquisa definido anteriormente. Tendo enviado o material para apreciação do orientador responsável, iniciamos a preparação para o exame de qualificação, previsto para ocorrer em dezembro de 2015 (1ª quinzena).

## **Referências**

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

FREITAS, L. C. de *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.) **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 25, n. 86, p. 133-170, jan./abr. 2004.

FREITAS, L. C. de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio do PNE – Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, em fevereiro de 2011. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br/seminario3 /luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/l Luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

GARCIA, R. M. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n.120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, H. L. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 314, p. 73-86, 2002.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

---

**A PROVA BRASIL E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE INCLUSÃO / EXCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA-GO**

**Mestrando(a):** Erika Marinho Witeze

**Orientador(a):** Dr. Régis Henrique dos Reis Silva

**Linha de Pesquisa:** Cultura e Processos Educacionais

**Agência Financiadora:** CAPES

### **Introdução**

Apresentamos neste trabalho a pesquisa em desenvolvimento intitulada *A Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial: um estudo sobre processos de inclusão/exclusão no município de Goiânia-GO*, desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nosso objetivo é analisar a relação entre os métodos e/ou modelos de avaliação em larga escala e os processos de inclusão/exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, tendo como recorte a rede estadual do município de Goiânia-GO. Trata-se, pois, de definir com maior clareza de que forma tais componentes se articulam, seguindo alguns estudos já realizados sobre o tema e os dados coletados, e em análise no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Assim sendo, partimos da seguinte pergunta síntese: Como as práticas de diagnóstico e monitoramento das redes de ensino sugeridas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) contribuem para a emergência dos processos de inclusão e/ou exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar?

As políticas de inclusão implementadas no Brasil a partir da década de 1990 pressupõem a equiparação das oportunidades e a inserção dos educandos com necessidades especiais na escola regular, junto com os demais alunos (BRASIL, 2008). Conclui-se, portanto, que eles devem realizar os exames nacionais, na medida em que estes se tornam uma

exigência a ser cumprida pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos educacionais, devendo contar com a participação de todos os estudantes matriculados na rede.

A partir de questionamentos e hipóteses sobre a efetivação das políticas inclusivas no campo das avaliações externas, pretendemos verificar em que condições o público-alvo da Educação Especial têm realizado a Prova Brasil na rede estadual do município de Goiânia-GO. Interessa-nos também analisar os aspectos fundamentais envolvidos nessa participação, os desafios vivenciados pelas escolas e as sugestões oferecidas por professores e gestores no que se refere à aferição do desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista as particularidades decorrentes das deficiências, dos transtornos globais de desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação.

Para que os objetivos deste estudo fossem alcançados, realizamos pesquisa documental/bibliográfica, tendo como eixo norteador as leis, as políticas, os decretos, as resoluções, as diretrizes e as portarias divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE). Concomitantemente, selecionamos os artigos, teses, dissertações e livros que se relacionassem diretamente/indiretamente com o tema e nos auxiliassem na interpretação crítica de nosso objeto de estudo.

Nos momentos que antecederam nossa inserção em campo, selecionamos como espaços de pesquisa duas escolas da rede estadual do município de Goiânia-GO. Optamos pela observação participante das rotinas escolares e pela realização de entrevistas semiestruturadas com gestores da SEDUCE (responsáveis pela implementação da educação especial inclusiva no estado, pela formação de professores e pelo apoio técnico aos estabelecimentos de ensino), diretores, coordenadores pedagógicos, professores de apoio e professores de recursos (que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais). As formas de registro utilizadas foram o diário de campo e as gravações de áudio (formalizadas mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE).

## **Fundamentação Teórica**

Ao longo de nosso trabalho, abordamos os avanços trazidos pelo paradigma da inclusão total no que se refere à superação das várias formas de discriminação, que historicamente acompanham as pessoas acometidas por deficiências e outros distúrbios. Contudo, amparados em autores como Garcia (2004), Michels (2002), Kassar (1998, 2012),

Marsiglia (2012) e Barroco (2011), discutimos os limites e contradições presentes no discurso em defesa das diferenças, que estrategicamente oculta as desigualdades sociais decorrentes do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, optamos pela referência ao par dialético inclusão/exclusão (FREITAS *et al*, 2004), que expressa a alternância essencial entre os dois polos e as contradições observadas no cotidiano das duas escolas pesquisadas.

Tendo como fundamentação teórica a pedagogia histórico-crítica, problematizamos o alinhamento das políticas inclusivas com as pedagogias do aprender a aprender, apoiadas no relativismo cultural, no pragmatismo e no multiculturalismo (DUARTE, 2013). Discutimos também a aproximação estratégica entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o modelo de financiamento da educação básica no Brasil, o que indica uma perigosa relação entre escola e mercado; e o movimento atual em direção às formas mais rígidas de gerenciamento da “qualidade” do ensino público, em consonância com as exigências de agências multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Uma das questões essenciais que atravessa a nossa pesquisa, refere-se à conversão da educação em esfera de mercado, tendo os testes padronizados como mecanismos de controle e responsabilização. Alguns estudos, de fato, indicam os problemas enfrentados pelas avaliações em larga escala no que se refere à excessiva preocupação com o rendimento final dos estudantes, sem levar em conta os inúmeros fatores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem como as desigualdades socioeconômicas, as condições estruturais das escolas, a demanda por formação dos professores, a insuficiência dos recursos financeiros aplicados na rede pública de ensino, as várias formas de mediação do conhecimento e, sobretudo, os problemas pontuais relacionados ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento.

Tendo como referência o balanço desenvolvido por Freitas (2004) e Freitas *et al* (2004) buscamos, pois apreender de que forma o ranqueamento e a classificação das escolas em escalas de rendimento contribui para a emergência dos processos de inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, sugerindo alternativas de cunho contra-regulatório como a Avaliação Institucional Participativa (AIP) - fundamentada nos conceitos de gestão democrática e de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004).



Outro ponto de tensão refere-se à devolutiva da avaliação por meio de notas, o que sugere a formulação de rígidas escalas de desempenho (materializadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), desconsiderando a complexidade dos processos aprendizagem e as habilidades desenvolvidas pelos educandos ao longo de seu período de escolarização, e que não podem ser efetivamente mensuradas. Freitas (2011) destaca o alinhamento das avaliações em larga escala com as propostas neoliberais de responsabilização e de privatização – via empresas ou organizações públicas não estatais - do ensino público. Nesse sentido, ressaltamos a adequabilidade de uma abordagem qualitativa e não apenas quantitativa do desempenho dos estudantes (incluindo os alunos com necessidades especiais) e das escolas, em consonância com os princípios abordados pela pedagogia histórico-crítica<sup>1</sup> e pela psicologia histórico-cultural – tendo como núcleo a Defectologia<sup>2</sup>.

Entendemos que formação de sujeitos críticos e a plena humanização dos indivíduos (o que levanta a discussão sobre o papel da escola na transmissão do conhecimento em sua forma elaborada e no desenvolvimento das funções mentais superiores) não se relacionam apenas com o rendimento em Português e/ou Matemática<sup>3</sup>. Há uma série de outros saberes, experiências e conteúdos curriculares que devem ser considerados pelos órgãos de controle/monitoramento e pelos educadores em seus processos de avaliação.

A crítica ao enfoque neoliberal que tem fundamentado as políticas de avaliação e inclusão explicita o debate em torno das formas hierarquização, segregação e alienação presentes nas teorias pedagógicas hegemônicas. Nessa perspectiva, convém pensar em que medida a educação especial pode se converter em prática de humanização, contribuindo para a superação das várias formas de exclusão/marginalização, engendradas pelo modo capitalista de produção (BARROCO, 2011; SAVIANI, 2011).

---

<sup>1</sup> A pedagogia histórico-crítica, como proposta contra-hegemônica, defende a socialização do conhecimento por meio da escola a todas as pessoas, inclusive àquelas com necessidades especiais, reconhecendo a importância da superação das teorias educacionais não críticas e/ou crítico-reprodutivistas (MARSIGLIA, 2012).

<sup>2</sup> Formulada por L. S. Vigotski, a teoria abarca “o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades” (BARROCO, 2007, p. 213), podendo também ser interpretada como área do conhecimento que investiga as possibilidades de aprendizagem das pessoas cujo desenvolvimento se encontra, inicialmente, limitado por algum “defeito” de ordem física e/ou psicológica.

<sup>3</sup> Na Prova Brasil, os alunos 4ª e 8ª séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental, respondem questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas.

## **Estágio Atual da Pesquisa**

A partir de uma análise bibliográfica/documental inicial, no primeiro semestre de 2015 concluímos o 1º Capítulo de nossa dissertação, que discute os fatores envolvidos na implementação da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão no Brasil e no estado de Goiás. Nessa etapa discutiremos sobre os seus aspectos históricos e bases ideológicas; sobre os desafios enfrentados pelos estudantes com necessidades educacionais especiais em sua inserção nas salas regulares; e sobre as especificidades envolvidas na avaliação da aprendizagem do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Já no Capítulo 2 - finalizado entre os meses de agosto e setembro de 2015 - discutimos as avaliações em larga escala no contexto brasileiro, tendo como foco: a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir da década de 1990; a Prova Brasil e o IDEB como instrumentos de aferição da “qualidade” das escolas e redes de ensino; as contribuições da Avaliação Institucional Participativa (AIP) como estratégia de contra-regulação; e a produção acadêmica que trata da participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas avaliações externas. A escrita do 3º e do 4º Capítulos, nos quais são apresentados todos resultados da pesquisa, teve início no mês de setembro de 2015, estando ainda em processo de organização e estruturação.

A observação participante das rotinas escolares de duas escolas da rede estadual do município de Goiânia-GO foi finalizada em setembro de 2015. As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram concluídas em outubro do mesmo ano. Até o presente momento, todas as falas dos participantes já foram transcritas. Os trechos mais relevantes para o estudo de nossa problemática estão sendo devidamente selecionados. Sendo assim, já demos início a análise dos dados coletados em campo, organizando-os de acordo com o cronograma de pesquisa definido anteriormente. Tendo enviado o material para apreciação do orientador responsável, iniciamos a preparação para o exame de qualificação, previsto para ocorrer em dezembro de 2015 (1ª quinzena).

## **Referências**

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

FREITAS, L. C. de *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.) **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 25, n. 86, p. 133-170, jan./abr. 2004.

FREITAS, L. C. de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio do PNE – Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, em fevereiro de 2011. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br/seminario3 /luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/l Luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

GARCIA, R. M. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n.120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, H. L. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 314, p. 73-86, 2002.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Doutoranda: Gilda Guimarães

Orientador: Dr<sup>o</sup> José Adelson da Cruz

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Este estudo propõe investigar o lugar da educação profissional técnica de nível médio, como modalidade de oferta da educação básica, no Instituto Federal de Goiás<sup>1</sup> - Campus Goiânia, nas três últimas décadas. Para a proposição do recorte temporal tomou-se como referência o debate da relação entre educação e trabalho na IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em 1986. Esse recorte permite situar o debate na dinâmica dos projetos societários em disputa na transição da ditadura militar-civil para o processo de democratização do país.

Na análise do período recupera-se o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, iniciado em fins da década de setenta com a criação dos primeiros Centros em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro e retomado a partir de 1989<sup>2</sup>. A criação dos CEFET dá início à transformação das instituições federais de educação profissional em instituições de educação superior, ao mesmo tempo que reposiciona a atuação destas na educação básica de nível médio.

Na proposição do presente trabalho parte-se do pressuposto de que, nas três últimas décadas, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional conservaram na sua estrutura elementos que concorrem tanto para a consolidação de uma concepção hegemônica de educação, sujeito e sociedade, calcadas no movimento de expansão do capital, como ensejam e revelam a sua crítica e esgarçamento.

Nesse período da história da educação brasileira, a educação profissional, o ensino técnico e as próprias instituições sofreram diversas transformações. As mudanças de

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, designado no presente trabalho por Instituto Federal de Goiás – IFG. Os Institutos Federais foram criados em 2008 pela integração de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, designada Rede Federal, mantidas pela União. De acordo com Otranto (2011, p. 11) no ano de 2008 foram criados 38 Institutos Federais, a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Os Institutos Federais foram constituídos por todas as Escolas Agrotécnicas Federais, 31 dos 33 CEFET existentes e 8 das 32 Escolas Técnicas Vinculadas – ETV, vinculadas às Universidades.

<sup>2</sup>Esse processo foi retomado na perspectiva de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em instituições de educação superior com foco nos cursos de tecnologia. Em 1989 foi criado o CEFET- Maranhão, em 1993 o CEFET-Bahia e, a partir de 1994, os demais Centros foram sendo criados com base na legislação aprovada. Sobre o tema ver Guimarães (1996)

institucionalidade das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, com a extensão do projeto CEFET e, em 2008, a criação dos Institutos Federais, alteraram as condições acadêmicas, técnicas, políticas e institucionais sob as quais se sustentaram as experiências formativas no ensino técnico no Brasil ao menos desde a segunda metade do século XX.

O ajustamento institucional promovido desde a extensão do projeto CEFET nos anos 1990 se deu pela ação direta do Estado no reordenamento das instituições com foco na diversificação do ensino superior, em contraposição ao modelo de universidade e, ao mesmo tempo, no alinhamento dessas instituições às políticas e programas de governo centrados na adoção de medidas de mitigação da pobreza e no desenvolvimentismo. As ações com foco na mitigação da pobreza, orientadas pelos organismos internacionais de financiamento, visavam criar um clima favorável aos investimentos de capitais e à integração de mercados nas áreas periféricas e dominaram as políticas de educação no Brasil nas últimas décadas do século XX<sup>3</sup>.

A oferta de cursos básicos e dos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, embrionários do PRONATEC<sup>4</sup> e incorporados por este, são exemplos dessa linha de atuação das instituições. Otranto (2011), analisando as políticas de educação profissional no Brasil na última década destaca como parte desses programas de governo, focalizados em públicos e ações específicas, o Programa de Educação Básica Integrada a Educação Profissional na modalidade de Educação de jovens e Adultos – PROEJA, em 2006, O Brasil Profissionalizado, em 2007 e o Programa de Expansão e Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional em 2007<sup>5</sup>.

Esse percurso também aponta a convergência dessas políticas e ações com as orientações do Banco Mundial desde o relatório de avaliação do ensino médio em 1989. No referido relatório, sob o argumento do elevado custo aluno das Escolas Técnicas Federais, recomendou-se o investimento público na iniciativa privada para a oferta da educação básica de nível médio. Com base nos dados e recomendações constantes do referido relatório encaminhou-se a reforma da educação profissional nos anos 1990 e início dos anos 2000, assentada na separação entre o ensino médio e a educação profissional, com financiamento do

---

<sup>3</sup>Sobre o tema do financiamento externo ver os estudos de Fonseca (1995 e 2009) e Warde (1992). Na linha do desenvolvimentismo, dominante nas ações de governo nessa última década, a política econômica e social conservou os marcos da subordinação do trabalho ao capital. Sobre a não superação do desenvolvimentismo na política nacional ver o texto de (Frigotto (2011).

<sup>4</sup>Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, programa lançado pelo Governo Federal e aprovado por lei em 2011, extenso programa envolvendo a Rede Federal, os Centros de Formação Profissional dos Estados, o Sistema S e outras instituições e agências privadas de ensino técnico.

<sup>5</sup>Além destes programas, destaca-se o programa Mulheres Mil iniciado em 2007 numa parceria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC com a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses, e que integra a oferta regular de cursos básicos de capacitação profissional dos Institutos Federais.

Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

A permanência da oferta de cursos técnicos desvinculados da responsabilidade institucional com a escolarização de nível médio, e dentro da estrutura regular de atendimento dos Institutos Federais, constitui-se em herança da reforma da educação profissional dos anos 1990 encaminhada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. O programa, desenvolvido por meio de convênio do governo brasileiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, tinha como pilar a separação dos currículos e matrículas no nível médio e técnico estabelecido na legislação e na estruturação das redes de ensino<sup>6</sup>.

Essa permanência alimenta o debate e o questionamento sobre a necessária atuação dessas instituições na educação básica de nível médio, contrapõe concepções e projetos pedagógicos que envolvem as áreas de conhecimento e assume um caráter de continuidade regressiva com a reforma da educação profissional, considerando as práticas educativas consagradas nessas instituições desde os anos 1950 com as primeiras medidas legais para assegurar a equivalência do ensino técnico com o ensino médio.

Enfim, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio dos Institutos Federais nos últimos anos pode representar um desvio no percurso da educação profissional pública e tornar mais distante a possibilidade de universalização da educação básica de nível médio, também por meio da efetiva expansão da oferta da educação profissional.

Esse processo não se realiza de forma linear e tão pouco de forma consensuada, ao contrário, comporta contradições e heranças históricas, tanto advindas da estrutura da tradição acadêmica universitária, que tende a ser assumida como simulacro pela comunidade, como decorrentes da herança cultural do ensino técnico nas instituições federais. Essa herança está enraizada na integração do ensino técnico e médio e no percurso de formação escolar e acadêmica, legitimada, dos seus egressos nos níveis superiores de ensino, de graduação e pós-graduação.

A educação profissional integrada à escolarização de nível médio, ainda que colocada no texto da lei como forma preferencial de oferta de cursos técnicos nos Institutos Federais, na prática está colocada entre essas duas vertentes de atuação institucional. Por um lado, a atuação na educação superior com um olhar nas demandas de mercado, mas cada vez mais próxima do *modus operandi* das universidades. Por outro, a oferta de cursos da educação profissional sem

---

<sup>6</sup>Entre os estudos que retomam a análise sobre o PROEP, ver o texto de Moura; Garcia e Ramos, em publicação do MEC/SETEC, de 2007.

vínculo com a escolarização básica de nível médio, por meio dos programas focalizados e da oferta regular das instituições.

A oferta de cursos técnicos por meio de programas focalizados e dentro de uma estrutura paralela de organização e financiamento, inclusive em termos de remuneração docente, vem se constituindo em um dos caminhos da efetiva dilatação entre as esferas pública e privada, em favor da diluição do sentido público das instituições e do trabalho que nela se realiza.

O descolamento dessas instituições para o campo da educação superior sedimenta uma nova lógica operacional de atuação acadêmica, mudam os códigos culturais do trabalho docente, cada vez mais absorvido pelas demandas teóricas, práticas e funcionais da educação superior e pelos agentes e processos aos quais se vinculam. Ao mesmo tempo, a oferta de cursos técnicos reduzidos à preparação imediata para o mercado de trabalho, assume um caráter regressivo de atuação institucional na oferta da educação profissional.

Esses dois aspectos caracterizam uma especificidade da herança histórica e cultural da educação profissional nas instituições da Rede Federal e voltam circularmente ao debate. Primeiro, no apontamento da função de responsabilidade social dessas instituições na qualificação de trabalhadores, e que, via de regra, se efetiva à margem da estrutura regular de atendimento escolar dessas mesmas instituições; segundo, na concepção de educação presente na oferta dos cursos técnicos, tendendo pela ênfase no atendimento das demandas do mercado de trabalho e da produção de forma imediata, mas, também, alimentado como possibilidade de matriz teórica, técnica, científica e cultural da formação básica de nível médio e, de forma mediata, da profissionalização da juventude.

Todo esse processo tem recolocado as questões políticas, teóricas e epistemológicas atinentes à possibilidade formativa da educação profissional, sua integração com a educação básica e os contornos da permanência deste nível e modalidade de educação na atuação das instituições.

A contradição está, também, no fato de que a mudança de percurso das instituições de educação profissional, reunidas pelos Institutos Federais na direção da educação superior, foi apresentada como caminho para a manutenção da educação básica e profissional como atividade fundante dessas mesmas instituições, ao contrário do que sinalizaria a transformação destas em Universidades Tecnológicas, caminho percorrido pelo CEFET do Paraná. Essa condição pendular suscita e dá contornos à pesquisa em andamento.

A partir desses pressupostos e considerações, a investigação da temática está sendo conduzida pelo balizamento da seguinte questão: qual o lugar da educação profissional técnica de nível médio, enquanto modalidade de oferta da educação básica de nível médio, no Instituto

Federal de Goiás - Campus Goiânia e como se articula e se integra às demais ações de educação da Instituição?

Ao refletir sobre essa temática busca-se recuperar os elementos de integração e de desintegração da educação profissional com os processos de escolarização de nível médio como etapa final da educação básica no Brasil. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a dinâmica, características e processos determinantes da educação profissional como conteúdo e forma da educação básica de nível médio no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia nas três últimas décadas, situando o lugar desta no contexto das ações e projetos de educação da Instituição. A pesquisa cumpre ainda necessidades e objetivos específicos: contribuir para o resgate e a preservação da memória institucional pelo registro das falas de docentes; e identificar possíveis tendências presentes no cenário da atuação institucional nos níveis e modalidades de educação.

Trata-se de pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso com foco na realização de entrevistas semiestruturadas com professores do quadro efetivo do IFG, Campus Goiânia. A identificação do segmento docente como universo de pesquisa, se deu em razão da presença direta deste na condução do processo educativo, com as expectativas, leituras e enfrentamentos que dela decorrem, bem como pelo relativo distanciamento com as orientações que delas emanam enquanto ação pública. Na definição da composição qualitativa dos docentes entrevistados, observar-se-á as diversas áreas de conhecimento e atuação institucional.

O estudo proposto e em desenvolvimento adquire materialidade na compreensão da relação entre educação e trabalho e no entrelaçamento desta com a dinâmica e as contradições do processo de acumulação do capital, os processos políticos de adequação do Estado, das estruturas de poder e das instituições, dentre estas a escola. Recompôr e compreender a relação educação e trabalho na trajetória do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia, requer trazer para análise e debate essas questões centrais.

Nessa perspectiva, a pesquisa incorpora a leitura crítica de David Harvey (1993) no estudo sobre a condição pós-moderna, em que o mesmo aprofunda a análise sobre a atual fase de desenvolvimento do capital; o estudo de Santos (1998), na recuperação dos elementos que caracterizam o desenvolvimento científico e tecnológico no contexto da economia globalizada; a análise de Marx (1996), onde o autor explora a dinâmica de consolidação e expansão do capital como modo de produção, com a maquinaria e a grande indústria; Anderson (1995), com o debate sobre o neoliberalismo e o Estado democrático; as pesquisas de Cunha no levantamento e análise da história da educação profissional no Brasil; Frigotto, Ciavatta e Ramos, com diversas publicações discutindo a educação profissional e o ensino técnico no



Brasil, Kuenzer e Zibas, nas discussões sobre a educação profissional e o ensino médio no Brasil; os estudos de Nosella sobre o sentido político da integração do ensino médio com o ensino técnico e a expansão das escolas técnicas, no contexto das estratégias de luta pela transformação da educação e da sociedade, entre outros. Além da contribuição de teses e dissertações de diversos programas de pós-graduação no Brasil e em Portugal sobre a temática da educação e trabalho e do ensino profissional.

O presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Além da revisão teórica, em andamento, o trabalho de campo encontra-se em fase de conclusão com a realização das entrevistas com os docentes do Campus Goiânia. As atividades até agora desenvolvidos estão dentro cronograma proposto no projeto aprovado pelo CEP/UFG.

## REFERÊNCIAS

- ANDES; ANPED; CEDES. IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – IV CBE. **Educação e Constituinte**.1986, Goiânia (Anais). Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1988.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili e Sader (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: Tommasi, Livia de; Warde, M. Jorge; Haddad, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13> Acesso em 14/01/2015
- GUIMARÃES, Gilda. **O Projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil**. 1995. 117 f. Tese (doutorado) Orientação: Dª Valderês Nunes Loureiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/UFG.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MARX, K. **O Capital**. O processo de produção do Capital. Trad. Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. Livro primeiro. Tomo II. Col. Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural LTDA,1996.
- MOURA, Dante H.; GARCIA, Sandra R. de Oliveira; RAMOS, Marise. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 21/09/2015.
- OTRANTO, Célia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula**. Texto aprovado para apresentação na 34ª Reunião da ANPED – 2011. Disponível em : <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em : 08/01/2015.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- WARDE, Mirian. As políticas das organizações internacionais para a educação. **Em Aberto**. a.11. n. 56. Brasília: INEP,1992.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Doutoranda: Gilda Guimarães

Orientador: Dr<sup>o</sup> José Adelson da Cruz

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Este estudo propõe investigar o lugar da educação profissional técnica de nível médio, como modalidade de oferta da educação básica, no Instituto Federal de Goiás<sup>1</sup> - Campus Goiânia, nas três últimas décadas. Para a proposição do recorte temporal tomou-se como referência o debate da relação entre educação e trabalho na IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em 1986. Esse recorte permite situar o debate na dinâmica dos projetos societários em disputa na transição da ditadura militar-civil para o processo de democratização do país.

Na análise do período recupera-se o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, iniciado em fins da década de setenta com a criação dos primeiros Centros em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro e retomado a partir de 1989<sup>2</sup>. A criação dos CEFET dá início à transformação das instituições federais de educação profissional em instituições de educação superior, ao mesmo tempo que reposiciona a atuação destas na educação básica de nível médio.

Na proposição do presente trabalho parte-se do pressuposto de que, nas três últimas décadas, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional conservaram na sua estrutura elementos que concorrem tanto para a consolidação de uma concepção hegemônica de educação, sujeito e sociedade, calcadas no movimento de expansão do capital, como ensejam e revelam a sua crítica e esgarçamento.

Nesse período da história da educação brasileira, a educação profissional, o ensino técnico e as próprias instituições sofreram diversas transformações. As mudanças de

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, designado no presente trabalho por Instituto Federal de Goiás – IFG. Os Institutos Federais foram criados em 2008 pela integração de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, designada Rede Federal, mantidas pela União. De acordo com Otranto (2011, p. 11) no ano de 2008 foram criados 38 Institutos Federais, a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Os Institutos Federais foram constituídos por todas as Escolas Agrotécnicas Federais, 31 dos 33 CEFET existentes e 8 das 32 Escolas Técnicas Vinculadas – ETV, vinculadas às Universidades.

<sup>2</sup>Esse processo foi retomado na perspectiva de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em instituições de educação superior com foco nos cursos de tecnologia. Em 1989 foi criado o CEFET- Maranhão, em 1993 o CEFET-Bahia e, a partir de 1994, os demais Centros foram sendo criados com base na legislação aprovada. Sobre o tema ver Guimarães (1996)

institucionalidade das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, com a extensão do projeto CEFET e, em 2008, a criação dos Institutos Federais, alteraram as condições acadêmicas, técnicas, políticas e institucionais sob as quais se sustentaram as experiências formativas no ensino técnico no Brasil ao menos desde a segunda metade do século XX.

O ajustamento institucional promovido desde a extensão do projeto CEFET nos anos 1990 se deu pela ação direta do Estado no reordenamento das instituições com foco na diversificação do ensino superior, em contraposição ao modelo de universidade e, ao mesmo tempo, no alinhamento dessas instituições às políticas e programas de governo centrados na adoção de medidas de mitigação da pobreza e no desenvolvimentismo. As ações com foco na mitigação da pobreza, orientadas pelos organismos internacionais de financiamento, visavam criar um clima favorável aos investimentos de capitais e à integração de mercados nas áreas periféricas e dominaram as políticas de educação no Brasil nas últimas décadas do século XX<sup>3</sup>.

A oferta de cursos básicos e dos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, embrionários do PRONATEC<sup>4</sup> e incorporados por este, são exemplos dessa linha de atuação das instituições. Otranto (2011), analisando as políticas de educação profissional no Brasil na última década destaca como parte desses programas de governo, focalizados em públicos e ações específicas, o Programa de Educação Básica Integrada a Educação Profissional na modalidade de Educação de jovens e Adultos – PROEJA, em 2006, O Brasil Profissionalizado, em 2007 e o Programa de Expansão e Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional em 2007<sup>5</sup>.

Esse percurso também aponta a convergência dessas políticas e ações com as orientações do Banco Mundial desde o relatório de avaliação do ensino médio em 1989. No referido relatório, sob o argumento do elevado custo aluno das Escolas Técnicas Federais, recomendou-se o investimento público na iniciativa privada para a oferta da educação básica de nível médio. Com base nos dados e recomendações constantes do referido relatório encaminhou-se a reforma da educação profissional nos anos 1990 e início dos anos 2000, assentada na separação entre o ensino médio e a educação profissional, com financiamento do

---

<sup>3</sup>Sobre o tema do financiamento externo ver os estudos de Fonseca (1995 e 2009) e Warde (1992). Na linha do desenvolvimentismo, dominante nas ações de governo nessa última década, a política econômica e social conservou os marcos da subordinação do trabalho ao capital. Sobre a não superação do desenvolvimentismo na política nacional ver o texto de (Frigotto (2011).

<sup>4</sup>Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, programa lançado pelo Governo Federal e aprovado por lei em 2011, extenso programa envolvendo a Rede Federal, os Centros de Formação Profissional dos Estados, o Sistema S e outras instituições e agências privadas de ensino técnico.

<sup>5</sup>Além destes programas, destaca-se o programa Mulheres Mil iniciado em 2007 numa parceria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC com a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses, e que integra a oferta regular de cursos básicos de capacitação profissional dos Institutos Federais.

Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

A permanência da oferta de cursos técnicos desvinculados da responsabilidade institucional com a escolarização de nível médio, e dentro da estrutura regular de atendimento dos Institutos Federais, constitui-se em herança da reforma da educação profissional dos anos 1990 encaminhada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. O programa, desenvolvido por meio de convênio do governo brasileiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, tinha como pilar a separação dos currículos e matrículas no nível médio e técnico estabelecido na legislação e na estruturação das redes de ensino<sup>6</sup>.

Essa permanência alimenta o debate e o questionamento sobre a necessária atuação dessas instituições na educação básica de nível médio, contrapõe concepções e projetos pedagógicos que envolvem as áreas de conhecimento e assume um caráter de continuidade regressiva com a reforma da educação profissional, considerando as práticas educativas consagradas nessas instituições desde os anos 1950 com as primeiras medidas legais para assegurar a equivalência do ensino técnico com o ensino médio.

Enfim, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio dos Institutos Federais nos últimos anos pode representar um desvio no percurso da educação profissional pública e tornar mais distante a possibilidade de universalização da educação básica de nível médio, também por meio da efetiva expansão da oferta da educação profissional.

Esse processo não se realiza de forma linear e tão pouco de forma consensuada, ao contrário, comporta contradições e heranças históricas, tanto advindas da estrutura da tradição acadêmica universitária, que tende a ser assumida como simulacro pela comunidade, como decorrentes da herança cultural do ensino técnico nas instituições federais. Essa herança está enraizada na integração do ensino técnico e médio e no percurso de formação escolar e acadêmica, legitimada, dos seus egressos nos níveis superiores de ensino, de graduação e pós-graduação.

A educação profissional integrada à escolarização de nível médio, ainda que colocada no texto da lei como forma preferencial de oferta de cursos técnicos nos Institutos Federais, na prática está colocada entre essas duas vertentes de atuação institucional. Por um lado, a atuação na educação superior com um olhar nas demandas de mercado, mas cada vez mais próxima do *modus operandi* das universidades. Por outro, a oferta de cursos da educação profissional sem

---

<sup>6</sup>Entre os estudos que retomam a análise sobre o PROEP, ver o texto de Moura; Garcia e Ramos, em publicação do MEC/SETEC, de 2007.

vínculo com a escolarização básica de nível médio, por meio dos programas focalizados e da oferta regular das instituições.

A oferta de cursos técnicos por meio de programas focalizados e dentro de uma estrutura paralela de organização e financiamento, inclusive em termos de remuneração docente, vem se constituindo em um dos caminhos da efetiva dilatação entre as esferas pública e privada, em favor da diluição do sentido público das instituições e do trabalho que nela se realiza.

O descolamento dessas instituições para o campo da educação superior sedimenta uma nova lógica operacional de atuação acadêmica, mudam os códigos culturais do trabalho docente, cada vez mais absorvido pelas demandas teóricas, práticas e funcionais da educação superior e pelos agentes e processos aos quais se vinculam. Ao mesmo tempo, a oferta de cursos técnicos reduzidos à preparação imediata para o mercado de trabalho, assume um caráter regressivo de atuação institucional na oferta da educação profissional.

Esses dois aspectos caracterizam uma especificidade da herança histórica e cultural da educação profissional nas instituições da Rede Federal e voltam circularmente ao debate. Primeiro, no apontamento da função de responsabilidade social dessas instituições na qualificação de trabalhadores, e que, via de regra, se efetiva à margem da estrutura regular de atendimento escolar dessas mesmas instituições; segundo, na concepção de educação presente na oferta dos cursos técnicos, tendendo pela ênfase no atendimento das demandas do mercado de trabalho e da produção de forma imediata, mas, também, alimentado como possibilidade de matriz teórica, técnica, científica e cultural da formação básica de nível médio e, de forma mediata, da profissionalização da juventude.

Todo esse processo tem recolocado as questões políticas, teóricas e epistemológicas atinentes à possibilidade formativa da educação profissional, sua integração com a educação básica e os contornos da permanência deste nível e modalidade de educação na atuação das instituições.

A contradição está, também, no fato de que a mudança de percurso das instituições de educação profissional, reunidas pelos Institutos Federais na direção da educação superior, foi apresentada como caminho para a manutenção da educação básica e profissional como atividade fundante dessas mesmas instituições, ao contrário do que sinalizaria a transformação destas em Universidades Tecnológicas, caminho percorrido pelo CEFET do Paraná. Essa condição pendular suscita e dá contornos à pesquisa em andamento.

A partir desses pressupostos e considerações, a investigação da temática está sendo conduzida pelo balizamento da seguinte questão: qual o lugar da educação profissional técnica de nível médio, enquanto modalidade de oferta da educação básica de nível médio, no Instituto

Federal de Goiás - Campus Goiânia e como se articula e se integra às demais ações de educação da Instituição?

Ao refletir sobre essa temática busca-se recuperar os elementos de integração e de desintegração da educação profissional com os processos de escolarização de nível médio como etapa final da educação básica no Brasil. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a dinâmica, características e processos determinantes da educação profissional como conteúdo e forma da educação básica de nível médio no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia nas três últimas décadas, situando o lugar desta no contexto das ações e projetos de educação da Instituição. A pesquisa cumpre ainda necessidades e objetivos específicos: contribuir para o resgate e a preservação da memória institucional pelo registro das falas de docentes; e identificar possíveis tendências presentes no cenário da atuação institucional nos níveis e modalidades de educação.

Trata-se de pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso com foco na realização de entrevistas semiestruturadas com professores do quadro efetivo do IFG, Campus Goiânia. A identificação do segmento docente como universo de pesquisa, se deu em razão da presença direta deste na condução do processo educativo, com as expectativas, leituras e enfrentamentos que dela decorrem, bem como pelo relativo distanciamento com as orientações que delas emanam enquanto ação pública. Na definição da composição qualitativa dos docentes entrevistados, observar-se-á as diversas áreas de conhecimento e atuação institucional.

O estudo proposto e em desenvolvimento adquire materialidade na compreensão da relação entre educação e trabalho e no entrelaçamento desta com a dinâmica e as contradições do processo de acumulação do capital, os processos políticos de adequação do Estado, das estruturas de poder e das instituições, dentre estas a escola. Recompôr e compreender a relação educação e trabalho na trajetória do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia, requer trazer para análise e debate essas questões centrais.

Nessa perspectiva, a pesquisa incorpora a leitura crítica de David Harvey (1993) no estudo sobre a condição pós-moderna, em que o mesmo aprofunda a análise sobre a atual fase de desenvolvimento do capital; o estudo de Santos (1998), na recuperação dos elementos que caracterizam o desenvolvimento científico e tecnológico no contexto da economia globalizada; a análise de Marx (1996), onde o autor explora a dinâmica de consolidação e expansão do capital como modo de produção, com a maquinaria e a grande indústria; Anderson (1995), com o debate sobre o neoliberalismo e o Estado democrático; as pesquisas de Cunha no levantamento e análise da história da educação profissional no Brasil; Frigotto, Ciavatta e Ramos, com diversas publicações discutindo a educação profissional e o ensino técnico no

Brasil, Kuenzer e Zibas, nas discussões sobre a educação profissional e o ensino médio no Brasil; os estudos de Nosella sobre o sentido político da integração do ensino médio com o ensino técnico e a expansão das escolas técnicas, no contexto das estratégias de luta pela transformação da educação e da sociedade, entre outros. Além da contribuição de teses e dissertações de diversos programas de pós-graduação no Brasil e em Portugal sobre a temática da educação e trabalho e do ensino profissional.

O presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Além da revisão teórica, em andamento, o trabalho de campo encontra-se em fase de conclusão com a realização das entrevistas com os docentes do Campus Goiânia. As atividades até agora desenvolvidos estão dentro cronograma proposto no projeto aprovado pelo CEP/UFG.

## REFERÊNCIAS

- ANDES; ANPED; CEDES. **IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – IV CBE. Educação e Constituinte**.1986, Goiânia (Anais). Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1988.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili e Sader (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: Tommasi, Livia de; Warde, M. Jorge; Haddad, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13> Acesso em 14/01/2015
- GUIMARÃES, Gilda. **O Projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil**. 1995. 117 f. Tese (doutorado) Orientação: Dª Valderês Nunes Loureiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/UFG.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MARX, K. **O Capital**. O processo de produção do Capital. Trad. Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. Livro primeiro. Tomo II. Col. Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural LTDA,1996.
- MOURA, Dante H.; GARCIA, Sandra R. de Oliveira; RAMOS, Marise. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 21/09/2015.
- OTRANTO, Célia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula**. Texto aprovado para apresentação na 34ª Reunião da ANPED – 2011. Disponível em : <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em : 08/01/2015.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- WARDE, Mirian. As políticas das organizações internacionais para a educação. **Em Aberto**. a.11. n. 56. Brasília: INEP,1992.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Doutoranda: Gilda Guimarães

Orientador: Dr<sup>o</sup> José Adelson da Cruz

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Este estudo propõe investigar o lugar da educação profissional técnica de nível médio, como modalidade de oferta da educação básica, no Instituto Federal de Goiás<sup>1</sup> - Campus Goiânia, nas três últimas décadas. Para a proposição do recorte temporal tomou-se como referência o debate da relação entre educação e trabalho na IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em 1986. Esse recorte permite situar o debate na dinâmica dos projetos societários em disputa na transição da ditadura militar-civil para o processo de democratização do país.

Na análise do período recupera-se o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, iniciado em fins da década de setenta com a criação dos primeiros Centros em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro e retomado a partir de 1989<sup>2</sup>. A criação dos CEFET dá início à transformação das instituições federais de educação profissional em instituições de educação superior, ao mesmo tempo que reposiciona a atuação destas na educação básica de nível médio.

Na proposição do presente trabalho parte-se do pressuposto de que, nas três últimas décadas, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional conservaram na sua estrutura elementos que concorrem tanto para a consolidação de uma concepção hegemônica de educação, sujeito e sociedade, calcadas no movimento de expansão do capital, como ensejam e revelam a sua crítica e esgarçamento.

Nesse período da história da educação brasileira, a educação profissional, o ensino técnico e as próprias instituições sofreram diversas transformações. As mudanças de

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, designado no presente trabalho por Instituto Federal de Goiás – IFG. Os Institutos Federais foram criados em 2008 pela integração de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, designada Rede Federal, mantidas pela União. De acordo com Otranto (2011, p. 11) no ano de 2008 foram criados 38 Institutos Federais, a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Os Institutos Federais foram constituídos por todas as Escolas Agrotécnicas Federais, 31 dos 33 CEFET existentes e 8 das 32 Escolas Técnicas Vinculadas – ETV, vinculadas às Universidades.

<sup>2</sup>Esse processo foi retomado na perspectiva de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em instituições de educação superior com foco nos cursos de tecnologia. Em 1989 foi criado o CEFET- Maranhão, em 1993 o CEFET-Bahia e, a partir de 1994, os demais Centros foram sendo criados com base na legislação aprovada. Sobre o tema ver Guimarães (1996)



institucionalidade das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, com a extensão do projeto CEFET e, em 2008, a criação dos Institutos Federais, alteraram as condições acadêmicas, técnicas, políticas e institucionais sob as quais se sustentaram as experiências formativas no ensino técnico no Brasil ao menos desde a segunda metade do século XX.

O ajustamento institucional promovido desde a extensão do projeto CEFET nos anos 1990 se deu pela ação direta do Estado no reordenamento das instituições com foco na diversificação do ensino superior, em contraposição ao modelo de universidade e, ao mesmo tempo, no alinhamento dessas instituições às políticas e programas de governo centrados na adoção de medidas de mitigação da pobreza e no desenvolvimentismo. As ações com foco na mitigação da pobreza, orientadas pelos organismos internacionais de financiamento, visavam criar um clima favorável aos investimentos de capitais e à integração de mercados nas áreas periféricas e dominaram as políticas de educação no Brasil nas últimas décadas do século XX<sup>3</sup>.

A oferta de cursos básicos e dos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, embrionários do PRONATEC<sup>4</sup> e incorporados por este, são exemplos dessa linha de atuação das instituições. Otranto (2011), analisando as políticas de educação profissional no Brasil na última década destaca como parte desses programas de governo, focalizados em públicos e ações específicas, o Programa de Educação Básica Integrada a Educação Profissional na modalidade de Educação de jovens e Adultos – PROEJA, em 2006, O Brasil Profissionalizado, em 2007 e o Programa de Expansão e Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional em 2007<sup>5</sup>.

Esse percurso também aponta a convergência dessas políticas e ações com as orientações do Banco Mundial desde o relatório de avaliação do ensino médio em 1989. No referido relatório, sob o argumento do elevado custo aluno das Escolas Técnicas Federais, recomendou-se o investimento público na iniciativa privada para a oferta da educação básica de nível médio. Com base nos dados e recomendações constantes do referido relatório encaminhou-se a reforma da educação profissional nos anos 1990 e início dos anos 2000, assentada na separação entre o ensino médio e a educação profissional, com financiamento do

---

<sup>3</sup>Sobre o tema do financiamento externo ver os estudos de Fonseca (1995 e 2009) e Warde (1992). Na linha do desenvolvimentismo, dominante nas ações de governo nessa última década, a política econômica e social conservou os marcos da subordinação do trabalho ao capital. Sobre a não superação do desenvolvimentismo na política nacional ver o texto de (Frigotto (2011).

<sup>4</sup>Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, programa lançado pelo Governo Federal e aprovado por lei em 2011, extenso programa envolvendo a Rede Federal, os Centros de Formação Profissional dos Estados, o Sistema S e outras instituições e agências privadas de ensino técnico.

<sup>5</sup>Além destes programas, destaca-se o programa Mulheres Mil iniciado em 2007 numa parceria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC com a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses, e que integra a oferta regular de cursos básicos de capacitação profissional dos Institutos Federais.

Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

A permanência da oferta de cursos técnicos desvinculados da responsabilidade institucional com a escolarização de nível médio, e dentro da estrutura regular de atendimento dos Institutos Federais, constitui-se em herança da reforma da educação profissional dos anos 1990 encaminhada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. O programa, desenvolvido por meio de convênio do governo brasileiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, tinha como pilar a separação dos currículos e matrículas no nível médio e técnico estabelecido na legislação e na estruturação das redes de ensino<sup>6</sup>.

Essa permanência alimenta o debate e o questionamento sobre a necessária atuação dessas instituições na educação básica de nível médio, contrapõe concepções e projetos pedagógicos que envolvem as áreas de conhecimento e assume um caráter de continuidade regressiva com a reforma da educação profissional, considerando as práticas educativas consagradas nessas instituições desde os anos 1950 com as primeiras medidas legais para assegurar a equivalência do ensino técnico com o ensino médio.

Enfim, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio dos Institutos Federais nos últimos anos pode representar um desvio no percurso da educação profissional pública e tornar mais distante a possibilidade de universalização da educação básica de nível médio, também por meio da efetiva expansão da oferta da educação profissional.

Esse processo não se realiza de forma linear e tão pouco de forma consensuada, ao contrário, comporta contradições e heranças históricas, tanto advindas da estrutura da tradição acadêmica universitária, que tende a ser assumida como simulacro pela comunidade, como decorrentes da herança cultural do ensino técnico nas instituições federais. Essa herança está enraizada na integração do ensino técnico e médio e no percurso de formação escolar e acadêmica, legitimada, dos seus egressos nos níveis superiores de ensino, de graduação e pós-graduação.

A educação profissional integrada à escolarização de nível médio, ainda que colocada no texto da lei como forma preferencial de oferta de cursos técnicos nos Institutos Federais, na prática está colocada entre essas duas vertentes de atuação institucional. Por um lado, a atuação na educação superior com um olhar nas demandas de mercado, mas cada vez mais próxima do *modus operandi* das universidades. Por outro, a oferta de cursos da educação profissional sem

---

<sup>6</sup>Entre os estudos que retomam a análise sobre o PROEP, ver o texto de Moura; Garcia e Ramos, em publicação do MEC/SETEC, de 2007.

vínculo com a escolarização básica de nível médio, por meio dos programas focalizados e da oferta regular das instituições.

A oferta de cursos técnicos por meio de programas focalizados e dentro de uma estrutura paralela de organização e financiamento, inclusive em termos de remuneração docente, vem se constituindo em um dos caminhos da efetiva dilatação entre as esferas pública e privada, em favor da diluição do sentido público das instituições e do trabalho que nela se realiza.

O descolamento dessas instituições para o campo da educação superior sedimenta uma nova lógica operacional de atuação acadêmica, mudam os códigos culturais do trabalho docente, cada vez mais absorvido pelas demandas teóricas, práticas e funcionais da educação superior e pelos agentes e processos aos quais se vinculam. Ao mesmo tempo, a oferta de cursos técnicos reduzidos à preparação imediata para o mercado de trabalho, assume um caráter regressivo de atuação institucional na oferta da educação profissional.

Esses dois aspectos caracterizam uma especificidade da herança histórica e cultural da educação profissional nas instituições da Rede Federal e voltam circularmente ao debate. Primeiro, no apontamento da função de responsabilidade social dessas instituições na qualificação de trabalhadores, e que, via de regra, se efetiva à margem da estrutura regular de atendimento escolar dessas mesmas instituições; segundo, na concepção de educação presente na oferta dos cursos técnicos, tendendo pela ênfase no atendimento das demandas do mercado de trabalho e da produção de forma imediata, mas, também, alimentado como possibilidade de matriz teórica, técnica, científica e cultural da formação básica de nível médio e, de forma mediata, da profissionalização da juventude.

Todo esse processo tem recolocado as questões políticas, teóricas e epistemológicas atinentes à possibilidade formativa da educação profissional, sua integração com a educação básica e os contornos da permanência deste nível e modalidade de educação na atuação das instituições.

A contradição está, também, no fato de que a mudança de percurso das instituições de educação profissional, reunidas pelos Institutos Federais na direção da educação superior, foi apresentada como caminho para a manutenção da educação básica e profissional como atividade fundante dessas mesmas instituições, ao contrário do que sinalizaria a transformação destas em Universidades Tecnológicas, caminho percorrido pelo CEFET do Paraná. Essa condição pendular suscita e dá contornos à pesquisa em andamento.

A partir desses pressupostos e considerações, a investigação da temática está sendo conduzida pelo balizamento da seguinte questão: qual o lugar da educação profissional técnica de nível médio, enquanto modalidade de oferta da educação básica de nível médio, no Instituto

Federal de Goiás - Campus Goiânia e como se articula e se integra às demais ações de educação da Instituição?

Ao refletir sobre essa temática busca-se recuperar os elementos de integração e de desintegração da educação profissional com os processos de escolarização de nível médio como etapa final da educação básica no Brasil. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a dinâmica, características e processos determinantes da educação profissional como conteúdo e forma da educação básica de nível médio no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia nas três últimas décadas, situando o lugar desta no contexto das ações e projetos de educação da Instituição. A pesquisa cumpre ainda necessidades e objetivos específicos: contribuir para o resgate e a preservação da memória institucional pelo registro das falas de docentes; e identificar possíveis tendências presentes no cenário da atuação institucional nos níveis e modalidades de educação.

Trata-se de pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso com foco na realização de entrevistas semiestruturadas com professores do quadro efetivo do IFG, Campus Goiânia. A identificação do segmento docente como universo de pesquisa, se deu em razão da presença direta deste na condução do processo educativo, com as expectativas, leituras e enfrentamentos que dela decorrem, bem como pelo relativo distanciamento com as orientações que delas emanam enquanto ação pública. Na definição da composição qualitativa dos docentes entrevistados, observar-se-á as diversas áreas de conhecimento e atuação institucional.

O estudo proposto e em desenvolvimento adquire materialidade na compreensão da relação entre educação e trabalho e no entrelaçamento desta com a dinâmica e as contradições do processo de acumulação do capital, os processos políticos de adequação do Estado, das estruturas de poder e das instituições, dentre estas a escola. Recompôr e compreender a relação educação e trabalho na trajetória do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia, requer trazer para análise e debate essas questões centrais.

Nessa perspectiva, a pesquisa incorpora a leitura crítica de David Harvey (1993) no estudo sobre a condição pós-moderna, em que o mesmo aprofunda a análise sobre a atual fase de desenvolvimento do capital; o estudo de Santos (1998), na recuperação dos elementos que caracterizam o desenvolvimento científico e tecnológico no contexto da economia globalizada; a análise de Marx (1996), onde o autor explora a dinâmica de consolidação e expansão do capital como modo de produção, com a maquinaria e a grande indústria; Anderson (1995), com o debate sobre o neoliberalismo e o Estado democrático; as pesquisas de Cunha no levantamento e análise da história da educação profissional no Brasil; Frigotto, Ciavatta e Ramos, com diversas publicações discutindo a educação profissional e o ensino técnico no

Brasil, Kuenzer e Zibas, nas discussões sobre a educação profissional e o ensino médio no Brasil; os estudos de Nosella sobre o sentido político da integração do ensino médio com o ensino técnico e a expansão das escolas técnicas, no contexto das estratégias de luta pela transformação da educação e da sociedade, entre outros. Além da contribuição de teses e dissertações de diversos programas de pós-graduação no Brasil e em Portugal sobre a temática da educação e trabalho e do ensino profissional.

O presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Além da revisão teórica, em andamento, o trabalho de campo encontra-se em fase de conclusão com a realização das entrevistas com os docentes do Campus Goiânia. As atividades até agora desenvolvidos estão dentro cronograma proposto no projeto aprovado pelo CEP/UFG.

## REFERÊNCIAS

- ANDES; ANPED; CEDES. **IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – IV CBE. Educação e Constituinte**.1986, Goiânia (Anais). Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1988.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili e Sader (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: Tommasi, Livia de; Warde, M. Jorge; Haddad, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13> Acesso em 14/01/2015
- GUIMARÃES, Gilda. **O Projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil**. 1995. 117 f. Tese (doutorado) Orientação: Dª Valderês Nunes Loureiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/UFG.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MARX, K. **O Capital**. O processo de produção do Capital. Trad. Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. Livro primeiro. Tomo II. Col. Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural LTDA,1996.
- MOURA, Dante H.; GARCIA, Sandra R. de Oliveira; RAMOS, Marise. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 21/09/2015.
- OTRANTO, Célia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula**. Texto aprovado para apresentação na 34ª Reunião da ANPED – 2011. Disponível em : <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em : 08/01/2015.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- WARDE, Mirian. As políticas das organizações internacionais para a educação. **Em Aberto**. a.11. n. 56. Brasília: INEP,1992.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Doutoranda: Gilda Guimarães

Orientador: Dr<sup>o</sup> José Adelson da Cruz

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Este estudo propõe investigar o lugar da educação profissional técnica de nível médio, como modalidade de oferta da educação básica, no Instituto Federal de Goiás<sup>1</sup> - Campus Goiânia, nas três últimas décadas. Para a proposição do recorte temporal tomou-se como referência o debate da relação entre educação e trabalho na IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em 1986. Esse recorte permite situar o debate na dinâmica dos projetos societários em disputa na transição da ditadura militar-civil para o processo de democratização do país.

Na análise do período recupera-se o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, iniciado em fins da década de setenta com a criação dos primeiros Centros em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro e retomado a partir de 1989<sup>2</sup>. A criação dos CEFET dá início à transformação das instituições federais de educação profissional em instituições de educação superior, ao mesmo tempo que reposiciona a atuação destas na educação básica de nível médio.

Na proposição do presente trabalho parte-se do pressuposto de que, nas três últimas décadas, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional conservaram na sua estrutura elementos que concorrem tanto para a consolidação de uma concepção hegemônica de educação, sujeito e sociedade, calcadas no movimento de expansão do capital, como ensejam e revelam a sua crítica e esgarçamento.

Nesse período da história da educação brasileira, a educação profissional, o ensino técnico e as próprias instituições sofreram diversas transformações. As mudanças de

---

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, designado no presente trabalho por Instituto Federal de Goiás – IFG. Os Institutos Federais foram criados em 2008 pela integração de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, designada Rede Federal, mantidas pela União. De acordo com Otranto (2011, p. 11) no ano de 2008 foram criados 38 Institutos Federais, a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Os Institutos Federais foram constituídos por todas as Escolas Agrotécnicas Federais, 31 dos 33 CEFET existentes e 8 das 32 Escolas Técnicas Vinculadas – ETV, vinculadas às Universidades.

<sup>2</sup>Esse processo foi retomado na perspectiva de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em instituições de educação superior com foco nos cursos de tecnologia. Em 1989 foi criado o CEFET- Maranhão, em 1993 o CEFET-Bahia e, a partir de 1994, os demais Centros foram sendo criados com base na legislação aprovada. Sobre o tema ver Guimarães (1996)

institucionalidade das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, com a extensão do projeto CEFET e, em 2008, a criação dos Institutos Federais, alteraram as condições acadêmicas, técnicas, políticas e institucionais sob as quais se sustentaram as experiências formativas no ensino técnico no Brasil ao menos desde a segunda metade do século XX.

O ajustamento institucional promovido desde a extensão do projeto CEFET nos anos 1990 se deu pela ação direta do Estado no reordenamento das instituições com foco na diversificação do ensino superior, em contraposição ao modelo de universidade e, ao mesmo tempo, no alinhamento dessas instituições às políticas e programas de governo centrados na adoção de medidas de mitigação da pobreza e no desenvolvimentismo. As ações com foco na mitigação da pobreza, orientadas pelos organismos internacionais de financiamento, visavam criar um clima favorável aos investimentos de capitais e à integração de mercados nas áreas periféricas e dominaram as políticas de educação no Brasil nas últimas décadas do século XX<sup>3</sup>.

A oferta de cursos básicos e dos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, embrionários do PRONATEC<sup>4</sup> e incorporados por este, são exemplos dessa linha de atuação das instituições. Otranto (2011), analisando as políticas de educação profissional no Brasil na última década destaca como parte desses programas de governo, focalizados em públicos e ações específicas, o Programa de Educação Básica Integrada a Educação Profissional na modalidade de Educação de jovens e Adultos – PROEJA, em 2006, O Brasil Profissionalizado, em 2007 e o Programa de Expansão e Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional em 2007<sup>5</sup>.

Esse percurso também aponta a convergência dessas políticas e ações com as orientações do Banco Mundial desde o relatório de avaliação do ensino médio em 1989. No referido relatório, sob o argumento do elevado custo aluno das Escolas Técnicas Federais, recomendou-se o investimento público na iniciativa privada para a oferta da educação básica de nível médio. Com base nos dados e recomendações constantes do referido relatório encaminhou-se a reforma da educação profissional nos anos 1990 e início dos anos 2000, assentada na separação entre o ensino médio e a educação profissional, com financiamento do

---

<sup>3</sup>Sobre o tema do financiamento externo ver os estudos de Fonseca (1995 e 2009) e Warde (1992). Na linha do desenvolvimentismo, dominante nas ações de governo nessa última década, a política econômica e social conservou os marcos da subordinação do trabalho ao capital. Sobre a não superação do desenvolvimentismo na política nacional ver o texto de (Frigotto (2011).

<sup>4</sup>Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, programa lançado pelo Governo Federal e aprovado por lei em 2011, extenso programa envolvendo a Rede Federal, os Centros de Formação Profissional dos Estados, o Sistema S e outras instituições e agências privadas de ensino técnico.

<sup>5</sup>Além destes programas, destaca-se o programa Mulheres Mil iniciado em 2007 numa parceria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC com a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses, e que integra a oferta regular de cursos básicos de capacitação profissional dos Institutos Federais.

Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

A permanência da oferta de cursos técnicos desvinculados da responsabilidade institucional com a escolarização de nível médio, e dentro da estrutura regular de atendimento dos Institutos Federais, constitui-se em herança da reforma da educação profissional dos anos 1990 encaminhada pelo Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. O programa, desenvolvido por meio de convênio do governo brasileiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, tinha como pilar a separação dos currículos e matrículas no nível médio e técnico estabelecido na legislação e na estruturação das redes de ensino<sup>6</sup>.

Essa permanência alimenta o debate e o questionamento sobre a necessária atuação dessas instituições na educação básica de nível médio, contrapõe concepções e projetos pedagógicos que envolvem as áreas de conhecimento e assume um caráter de continuidade regressiva com a reforma da educação profissional, considerando as práticas educativas consagradas nessas instituições desde os anos 1950 com as primeiras medidas legais para assegurar a equivalência do ensino técnico com o ensino médio.

Enfim, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio dos Institutos Federais nos últimos anos pode representar um desvio no percurso da educação profissional pública e tornar mais distante a possibilidade de universalização da educação básica de nível médio, também por meio da efetiva expansão da oferta da educação profissional.

Esse processo não se realiza de forma linear e tão pouco de forma consensuada, ao contrário, comporta contradições e heranças históricas, tanto advindas da estrutura da tradição acadêmica universitária, que tende a ser assumida como simulacro pela comunidade, como decorrentes da herança cultural do ensino técnico nas instituições federais. Essa herança está enraizada na integração do ensino técnico e médio e no percurso de formação escolar e acadêmica, legitimada, dos seus egressos nos níveis superiores de ensino, de graduação e pós-graduação.

A educação profissional integrada à escolarização de nível médio, ainda que colocada no texto da lei como forma preferencial de oferta de cursos técnicos nos Institutos Federais, na prática está colocada entre essas duas vertentes de atuação institucional. Por um lado, a atuação na educação superior com um olhar nas demandas de mercado, mas cada vez mais próxima do *modus operandi* das universidades. Por outro, a oferta de cursos da educação profissional sem

---

<sup>6</sup>Entre os estudos que retomam a análise sobre o PROEP, ver o texto de Moura; Garcia e Ramos, em publicação do MEC/SETEC, de 2007.



vínculo com a escolarização básica de nível médio, por meio dos programas focalizados e da oferta regular das instituições.

A oferta de cursos técnicos por meio de programas focalizados e dentro de uma estrutura paralela de organização e financiamento, inclusive em termos de remuneração docente, vem se constituindo em um dos caminhos da efetiva dilatação entre as esferas pública e privada, em favor da diluição do sentido público das instituições e do trabalho que nela se realiza.

O descolamento dessas instituições para o campo da educação superior sedimenta uma nova lógica operacional de atuação acadêmica, mudam os códigos culturais do trabalho docente, cada vez mais absorvido pelas demandas teóricas, práticas e funcionais da educação superior e pelos agentes e processos aos quais se vinculam. Ao mesmo tempo, a oferta de cursos técnicos reduzidos à preparação imediata para o mercado de trabalho, assume um caráter regressivo de atuação institucional na oferta da educação profissional.

Esses dois aspectos caracterizam uma especificidade da herança histórica e cultural da educação profissional nas instituições da Rede Federal e voltam circularmente ao debate. Primeiro, no apontamento da função de responsabilidade social dessas instituições na qualificação de trabalhadores, e que, via de regra, se efetiva à margem da estrutura regular de atendimento escolar dessas mesmas instituições; segundo, na concepção de educação presente na oferta dos cursos técnicos, tendendo pela ênfase no atendimento das demandas do mercado de trabalho e da produção de forma imediata, mas, também, alimentado como possibilidade de matriz teórica, técnica, científica e cultural da formação básica de nível médio e, de forma mediata, da profissionalização da juventude.

Todo esse processo tem recolocado as questões políticas, teóricas e epistemológicas atinentes à possibilidade formativa da educação profissional, sua integração com a educação básica e os contornos da permanência deste nível e modalidade de educação na atuação das instituições.

A contradição está, também, no fato de que a mudança de percurso das instituições de educação profissional, reunidas pelos Institutos Federais na direção da educação superior, foi apresentada como caminho para a manutenção da educação básica e profissional como atividade fundante dessas mesmas instituições, ao contrário do que sinalizaria a transformação destas em Universidades Tecnológicas, caminho percorrido pelo CEFET do Paraná. Essa condição pendular suscita e dá contornos à pesquisa em andamento.

A partir desses pressupostos e considerações, a investigação da temática está sendo conduzida pelo balizamento da seguinte questão: qual o lugar da educação profissional técnica de nível médio, enquanto modalidade de oferta da educação básica de nível médio, no Instituto

Federal de Goiás - Campus Goiânia e como se articula e se integra às demais ações de educação da Instituição?

Ao refletir sobre essa temática busca-se recuperar os elementos de integração e de desintegração da educação profissional com os processos de escolarização de nível médio como etapa final da educação básica no Brasil. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a dinâmica, características e processos determinantes da educação profissional como conteúdo e forma da educação básica de nível médio no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia nas três últimas décadas, situando o lugar desta no contexto das ações e projetos de educação da Instituição. A pesquisa cumpre ainda necessidades e objetivos específicos: contribuir para o resgate e a preservação da memória institucional pelo registro das falas de docentes; e identificar possíveis tendências presentes no cenário da atuação institucional nos níveis e modalidades de educação.

Trata-se de pesquisa qualitativa caracterizada como estudo de caso com foco na realização de entrevistas semiestruturadas com professores do quadro efetivo do IFG, Campus Goiânia. A identificação do segmento docente como universo de pesquisa, se deu em razão da presença direta deste na condução do processo educativo, com as expectativas, leituras e enfrentamentos que dela decorrem, bem como pelo relativo distanciamento com as orientações que delas emanam enquanto ação pública. Na definição da composição qualitativa dos docentes entrevistados, observar-se-á as diversas áreas de conhecimento e atuação institucional.

O estudo proposto e em desenvolvimento adquire materialidade na compreensão da relação entre educação e trabalho e no entrelaçamento desta com a dinâmica e as contradições do processo de acumulação do capital, os processos políticos de adequação do Estado, das estruturas de poder e das instituições, dentre estas a escola. Recompôr e compreender a relação educação e trabalho na trajetória do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia, requer trazer para análise e debate essas questões centrais.

Nessa perspectiva, a pesquisa incorpora a leitura crítica de David Harvey (1993) no estudo sobre a condição pós-moderna, em que o mesmo aprofunda a análise sobre a atual fase de desenvolvimento do capital; o estudo de Santos (1998), na recuperação dos elementos que caracterizam o desenvolvimento científico e tecnológico no contexto da economia globalizada; a análise de Marx (1996), onde o autor explora a dinâmica de consolidação e expansão do capital como modo de produção, com a maquinaria e a grande indústria; Anderson (1995), com o debate sobre o neoliberalismo e o Estado democrático; as pesquisas de Cunha no levantamento e análise da história da educação profissional no Brasil; Frigotto, Ciavatta e Ramos, com diversas publicações discutindo a educação profissional e o ensino técnico no

Brasil, Kuenzer e Zibas, nas discussões sobre a educação profissional e o ensino médio no Brasil; os estudos de Nosella sobre o sentido político da integração do ensino médio com o ensino técnico e a expansão das escolas técnicas, no contexto das estratégias de luta pela transformação da educação e da sociedade, entre outros. Além da contribuição de teses e dissertações de diversos programas de pós-graduação no Brasil e em Portugal sobre a temática da educação e trabalho e do ensino profissional.

O presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Além da revisão teórica, em andamento, o trabalho de campo encontra-se em fase de conclusão com a realização das entrevistas com os docentes do Campus Goiânia. As atividades até agora desenvolvidos estão dentro cronograma proposto no projeto aprovado pelo CEP/UFG.

## REFERÊNCIAS

- ANDES; ANPED; CEDES. **IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – IV CBE. Educação e Constituinte**.1986, Goiânia (Anais). Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1988.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: Gentili e Sader (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: Tommasi, Livia de; Warde, M. Jorge; Haddad, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13> Acesso em 14/01/2015
- GUIMARÃES, Gilda. **O Projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil**. 1995. 117 f. Tese (doutorado) Orientação: Dª Valderês Nunes Loureiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/UFG.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MARX, K. **O Capital**. O processo de produção do Capital. Trad. Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. Livro primeiro. Tomo II. Col. Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural LTDA,1996.
- MOURA, Dante H.; GARCIA, Sandra R. de Oliveira; RAMOS, Marise. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 21/09/2015.
- OTRANTO, Célia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula**. Texto aprovado para apresentação na 34ª Reunião da ANPED – 2011. Disponível em : <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em : 08/01/2015.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- WARDE, Mirian. As políticas das organizações internacionais para a educação. **Em Aberto**. a.11. n. 56. Brasília: INEP,1992.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/ FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
XII SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPGE  
12ª TURMA DE DOUTORADO E 27ª TURMA DE MESTRADO  
TEMA: PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO PPGE/FE/UFG: LIMITES E  
AVANÇOS NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA  
08 a 11 de dezembro de 2015**

**COMUNICAÇÃO ORAL**

**A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PRODUÇÃO DO  
CONHECIMENTO: UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS - CÂMPUS PORANGATU**

Mestranda: Idelma Lúcia Chagas Ribeiro<sup>1</sup>

Orientador: João Ferreira de Oliveira<sup>2</sup>

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação do PPGE/UFG

### **Introdução**

Este trabalho tem como propósito compreender o processo de expansão da educação superior no Brasil e suas interfaces com a produção do conhecimento científico no Brasil e em Goiás; objetiva-se, ainda, analisar, de modo mais específico, as repercussões e os impactos dessa expansão na produção do conhecimento na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Porangatu, tendo por base as mudanças, reformas e regulações educacionais ocorridas a partir da década de 1990.

Tal problemática se justifica pela necessidade de compreender as barreiras e os percalços vivenciados na UEG - Câmpus Porangatu, sobretudo no que se refere às condições de trabalho e à formação docente para o exercício do magistério superior, especialmente no que tange à produção do conhecimento. Assim, algumas questões motivaram este estudo, tais como: Que mudanças ocorreram na UEG nas últimas décadas? Que mudanças vêm ocorrendo

---

<sup>1</sup>Idelma Lucia Chagas Ribeiro [idelmachagas@hotmail.com](mailto:idelmachagas@hotmail.com), aluna da 27ª turma de Mestrado (2014-2016) do Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFG.

<sup>2</sup> Orientador: Dr. João Ferreira de Oliveira [joao.jferreira@gmail.com](mailto:joao.jferreira@gmail.com), professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

na UEG como instituição de graduação e pós-graduação frente às propostas de políticas públicas para garantir a formação e o conhecimento e incentivar a produção e a difusão do desse conhecimento? Quais os indicadores relacionados aos professores e a UEG – Câmpus Porangatu que promovem ou não a produção do conhecimento? Quais são as condições de trabalho existentes na UEG para a produção do conhecimento?

A análise da realidade evidenciada nesse estudo está fundamentada em autores que pesquisam a temática das políticas de educação superior e a produção do conhecimento, considerando a contribuição de Pierre Bourdieu, especialmente em relação ao campo científico. A coleta de dados junto à UEG – Câmpus Porangatu se deu por meio da aplicação de Questionário formulado e testado com questões abertas e fechadas, posteriormente, aplicado aos professores dos cursos de licenciatura do Câmpus Porangatu. Trata-se, pois, de um estudo qualitativo, em que os dados são analisados numa perspectiva crítica. Além do Questionário, foram extraídos dados do relatório da Comissão de Estudos sobre a Universidade Estadual de Goiás, documentos de regulamentação da UEG e dados presentes no banco do INEP, da CAPES, do CNPq e do IBGE.

## **Revisão de Literatura**

A concepção dos autores indicados para este estudo, quanto às mudanças decorrentes das reformas educacionais a partir da década de 1990, sobretudo no que se refere à expansão da educação superior e a produção do conhecimento, foi de suma importância para a concretização da pesquisa proposta. Conforme dados do INEP, em 1995, no Brasil, no início do governo Fernando Henrique Cardoso, calculava-se 894 instituições e, em 2014, final do primeiro governo Dilma, registrava mais de 2.300 instituições. Esses dados revelam o grande avanço das instituições de Ensino Superior - (IES) e, devido a essa expansão, a produção do conhecimento científico, segundo a Revista “Discussão” do Senado Federal (2012), o número de artigos científicos e outros tipos de publicações aumentaram consideravelmente. De 6.038 tipos de publicações em 1995, avançou para 32.100 publicações em 2010.

Dessa forma, entende-se que esse estudo traz o descortinar de uma realidade da produção do conhecimento, no interior do Estado de Goiás, tendo por base o cenário mais amplo de constituição da chamada sociedade do conhecimento. Portanto, é necessário ter não só uma compreensão da trajetória da produtividade intelectual dos docentes da instituição

investigada, considerando as condições de trabalho desta instituição, bem como suas finalidades acadêmicas e sociais. Nossa intenção é compreender como tem sido o processo de produção do conhecimento dentro da UEG, em um campo específico, buscando apreender como seus agentes tem visto esse processo, uma vez que são sujeitos dessa realidade.

Nesse contexto, o Plano Diretor para a Educação Superior no Estado de Goiás (2006-2015), elaborado com intuito de rever as condições da IES em Goiás para estabelecer novos rumos para a educação superior em Goiás (2006-2015), ressalta que as condições oferecidas aos docentes das universidades não têm sido satisfatórias. E o resultado disso é a baixa produção intelectual em decorrência do isolamento tanto das IES como dos docentes, com exceção da UFG e da UCG, a maioria das IES não tem uma cultura da produção intelectual. Percebe-se, com isso, o quanto essas concepções destacadas refletem no contexto da UEG - Câmpus Porangatu como um problema ligado ao corpo docente desta unidade e que precisa ser questionado para entender quais os fatores externos e internos indicadores dessa baixa produção intelectual.

Considerando o marco temporal desse estudo, Oliveira; Dourado; Amaral (2008), ao apresentarem uma abordagem sobre a Expansão e a Qualidade da Educação Superior em Goiás, esclarecem que na primeira metade da década de 1990, existiam, no Estado de Goiás, três universidades: Universidade Católica de Goiás - UCG (1959), Universidade Federal de Goiás - UFG (1960) e Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis - FACEA (1961), sendo esta denominada posteriormente de Universidade de Anápolis - UNIANA. Com a reforma da Educação Superior no governo de FHC, a partir da segunda metade da década de 1990, essa realidade mudou consideravelmente na implantação de novos cursos, e também no estímulo à expansão da educação superior com a criação de várias instituições privadas. Ao mesmo tempo, segundo os autores citados, as faculdades isoladas, sustentadas pelo domínio público estadual até 1998, assim como a UNIANA, foram agrupadas na criação da Universidade Estadual de Goiás – UEG em conformidade com a Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999.

As últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI foram marcadas por grandes mudanças advindas da reestruturação produtiva do capitalismo. Isso propiciou novas formas de controle do estado e suas ações através dos organismos multilaterais, envolvendo as políticas neoliberais e, nesse novo contexto político, as universidades públicas também passaram a ser parte regulada e controlada, principalmente, no que se refere à redução de custos com financiamento para a expansão e manutenção da educação superior. Segundo Oliveira e Ferreira (2008), as políticas neoliberais reduziram os gastos com as IES públicas e

estas passaram a buscar no mercado recursos para sua sobrevivência e é nesse contexto que nasce a UEG.

Para a realização da pesquisa foram entregues aos professores docentes 61 questionários. Desses, 23 retornaram preenchidos. Assim, de acordo com as respostas obtidas, a amostragem confirmou que o percentual de professores que trabalham em regime de contrato temporário é bem maior do que os efetivos, sendo 60,9% docentes contratados e 39,1% efetivos. Esse primeiro dado indica o porquê da baixa produção daquele Câmpus, pois, os docentes contratados não têm incentivos para produzir; e apenas 30% efetivos recebem alguns benefícios como carga horária para produção e podem trabalhar com projetos de pesquisa, confirmando os dados obtidos e 70% não estão participando desses projetos, embora 100% destes responderam que consideram importante a pesquisa e a produção dentro da universidade.

Quando perguntamos se a UEG oferece condições para que os professores atuem na produção do conhecimento, 68,2% disseram sim e 31,8% não. E no que se refere ao número de produções nos últimos cinco anos, 66,7% responderam que aumentou o número de produção, principalmente porque alguns professores estão se especializando em cursos de pós-graduação *Stricto Senso*, pela chegada de novos concursados e também pelo aumento de pós-graduados (mestres/doutores). 33,3% responderam que o aumento não foi considerável, mas justificaram essa condição com alguns indicadores, como: falta de tempo para produção, falta de incentivo para os contratos e entre outros. Em razão de a UEG ser uma instituição que agrega poucos mestres e doutores, a pesquisa e a produção do conhecimento também se restringem a poucos professores, fato que deve ser discutido entre seus agentes para uma mudança de habitus no *modus operandi* dos próprios professores.

## Referencias

BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas / Pierre Bourdieu*; tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim ; revisão técnica Paula Montero. - São Paulo: Brasiliense, 2004.235p. Título original: *Choses dites* 1a reimpr. da 1. ed. de 1990.

\_\_\_\_\_. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação/ Pierre Bourdieu Trad.: M. Corrêa*. 11ª ed. Campinas - SP: Papyrus, 2011a. 223p.

\_\_\_\_\_. *Homo Academicus*. Pierre Bourdieu; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle, revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini- Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011b.

BRASIL.Revista Discussão. Revista de Audiência Pública do Senado Federal.Ano 3.Nº12.Set.2012. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/emdiscussao/Upload/201203%20-%20setembro/pdf/em%20discuss%C3%A3o!\\_setembro\\_2012\\_internet.pdf](http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/emdiscussao/Upload/201203%20-%20setembro/pdf/em%20discuss%C3%A3o!_setembro_2012_internet.pdf)> Acesso em 16.Out.2015.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA; João Ferreira; AMARAL, N. C. Expansão e qualidade da educação superior em Goiás. In: AZEVEDO, M. L. N. (Org.). *Políticas públicas e educação – debates contemporâneos*. 1 ed. Maringá: Eduem, 2008, p. 177-199.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Concepções e Funções Sociais em Debate. Disponível em <[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/431.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/431.pdf)>. Acesso: 20. out.2014.

FERREIRA, Suely. (2012) Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Revista da Faculdade de Educação / UnB. Linhas Críticas*, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago.

GOIÁS, Plano Diretor para Educação Superior no Estado de Goiás -2006-2015 / Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia; Superintendência de Ensino Superior. Goiânia: SECTEC, 2006.131 p.

OLIVEIRA, João Ferreira; FERREIRA Suely - Concepção e funções sociais da universidade: o caso da universidade estadual de Goiás (UEG). *Revista Serie-Estudos - Periódico do Programa de Pós – Graduação em Educação da UCDB n. 26, jul./dez.* <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/242>> Acesso em 25.jul.2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Relatório institucional 2013: gestão 2012-2016 – integração e consolidação: caminhos para a excelência/elaboração e organização, Haroldo Reimer, Jandernaide Resende Lemos. – Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014.

\_\_\_\_\_. *Autoavaliação do Câmpus Porangatu ano Base – 2014*. Elaboração e organização, Edna Lemes M. Pereira, Maristela L. Figueiredo G. Epifânio (Representantes da CPA – Comissão Própria de Autoavaliação Institucional do Câmpus Porangatu).2014.



---

**BASES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS DO AEE DAS REDES MUNICIPAIS DE APARECIDA DE GOIÂNIA/GO E CASCAVEL/PR: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁXIS ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICA**

**Mestranda:** Ivone Rodrigues dos Santos  
**Orientador:** Dr. Régis Henrique dos Reis Silva  
**Linha de Pesquisa** - Cultura e Processos Educacionais

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objeto de análise a atual política educacional inclusiva e as bases teórico-pedagógicas que fundamentam a oferta e a estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes municipais de ensino.

Mais precisamente, tem como objetivo, compreender como as redes municipais vêm se organizando para atender as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), tendo por finalidade a efetivação das diretrizes operacionais do AEE e suas implicações para a práxis administrativo-pedagógica, apresentando como recorte a rede municipal de Educação de Aparecida de Goiânia-GO e Cascavel – PR.

Tal preocupação é justificada, porque, historicamente, a educação tem sido considerada como um instrumento de mediação em uma sociedade de classes (SAVIANI, 2012; SILVA, 2013), podendo assim, de acordo com sua fundamentação teórica, deixar de exercer sua função política de socialização do conhecimento, para dissolver-se em práticas pedagógicas que visam a manutenção da classe hegemônica. Também é oportuno destacar, que embora a luta empenhada pelos próprios sujeitos com deficiência pelo reconhecimento dos seus direitos, tenha exercido grande influência na elaboração e implantação das políticas públicas, é necessário reconhecermos que o ideário da proposta de educação inclusiva também tem suas bases alicerçadas em interesses políticos e econômicos de manutenção de uma estrutura social desigual e com altas taxas de exclusão dos direitos sociais básicos, como educação, saúde, emprego, moradia, etc.

Nesse sentido, percebemos a importância de contemplarmos na discussão sobre como os sistemas de ensino estão articulando as premissas legais para a estruturação e

implementação do AEE, a apreciação das bases teórico-pedagógicas que fundamentam os seus projetos educativos. Assim, esse tipo de análise nos remeteu a compreensão da organização desse serviço nos municípios investigados, e conseqüentemente, a discussão sobre como a concepção presente nesses referenciais interferem nas práticas administrativas e pedagógicas operacionalizados pelos sistemas de ensino.

Temos o entendimento que o delineamento de uma prática educativa, para desenvolver-se e alcançar os objetivos de possibilitar que os educandos se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento, necessita, fundamentalmente, ser orientada por um referencial teórico (SAVIANI, 2013a). Entretanto, constatamos que a atual orientação pedagógica que subsidia a política educacional, dissemina valores que, ao dar ênfase na negação da perspectiva da totalidade para o processo de desenvolvimento humano, reforça no campo educacional, na concepção de formação de professores e nos currículos escolares uma ênfase aos conhecimentos tácitos, desarticulando a necessária relação entre teoria e prática (DUARTE, 2010), o que nos instiga a necessidade de discutir em quais condições as redes municipais e estaduais de ensino estão operacionalizando este serviço da educação especial.

Considerando a nossa atuação como psicóloga na equipe multiprofissional da rede municipal de educação de Aparecida de Goiânia/GO, vislumbrou-se assim, o nosso interesse em investigar a problemática levantada neste estudo no referido município e atendendo aos interesses metodológicos da pesquisa, outro campo de investigação que optamos por analisar, foi a rede pública de ensino do município de Cascavel/PR.

Logo, com a intenção de constatar o alcance e a influência das discussões e concepções presentes nos referenciais teóricos e documentos legais que discutem e regulamentam a política inclusiva para a oferta e estruturação do AEE, este estudo objetiva responder à seguinte questão central: **Quais as bases teórico-pedagógicas do AEE das redes municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR e as implicações destas nas práxis administrativo-pedagógica do sistema educacional de ensino?**

Fundamentado no materialismo histórico dialético, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfico-documental, numa abordagem qualitativa. Foi utilizado como técnica para coleta de dados, a aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores responsáveis pela operacionalização e efetivação das políticas de educação inclusiva para o AEE, nos municípios em estudo. Para tanto, no âmbito da gestão, tivemos a colaboração de 02 participantes, representados pelas coordenadoras do setor responsável pela

educação especial, sendo uma em cada rede de ensino e no âmbito de execução dos procedimentos, tivemos a colaboração de 04 unidades escolares, sendo duas em cada município, por meio da participação dos professores que atuam no AEE, além da análise da proposta pedagógica das referidas instituições. Como forma de registro utilizamos a gravação em áudio.

Concomitantemente, para a análise dos aparatos legais foram consultados, além dos documentos fundantes da política educacional, os documentos orientadores da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, destacando entre eles BRASIL (2008; 2009; 2010; 2011) e os documentos normativos e orientadores sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva dos municípios em estudo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Atualmente, especificamente a partir dos anos 2000, a política de educação especial brasileira, mesmo estando diante de um movimento contraditório, no qual tenta conciliar os interesses do estado neoliberal com as reivindicações dos movimentos sociais, procura por meio da sua sustentação legal, constituir-se como estratégia de superação em relação a forma de atendimento oferecido historicamente às pessoas com deficiência e/ou diferença.

A expansão dessas estratégias encontra-se melhor sistematizadas a partir do ano de 2008, com a elaboração do documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujos princípios emanados apontam o AEE como suporte para o atendimento às necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.

A projeção das normativas para esse atendimento tem deslocado para os sistemas de ensino uma centralidade nas responsabilidades administrativa, financeira e pedagógica, de forma que a participação dos municípios e estados tornaram-se elementos fundantes para a efetivação e promoção das políticas de educação especial. Entretanto, fundamentado em princípios de base produtivista, as vertentes pedagógicas que subjazem a organização desse atendimento são orientadas por uma pedagogia de tendência tecnicista, inspiradas nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, defendendo a educação como algo objetivo e operacional (SAVIANI, 2012), de forma que, em suas diretrizes gerais apresenta aos sistemas de ensino, fundamentalmente, orientações técnicas e operacionais para sua oferta

e estruturação (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011), reduzindo a questão pedagógica à uma perspectiva pragmática e funcional.

Tais direcionamentos trouxeram mudanças que incidem sobre a prática educativa e, conseqüentemente, implicações sobre os processos de gestão, implementação e acompanhamento dessa política efetivada nos sistemas de ensino. Estudos realizados na área (LEHER, 2012), tem demonstrado que ao comungar com essa perspectiva pedagógica muitos estados e municípios adotam medidas minimalistas, secundarizando a aprendizagem e valorizando os resultados positivos, mesmos que não sejam verdadeiros. Neste contexto, a inclusão contenta-se com a ampliação da matrícula sem, no entanto, atentar-se para as condições pedagógicas, teóricas, metodológicas e políticas que permitam ao aluno usufruir do seu direito de acesso à educação e aos conhecimentos.

Tais políticas, centrados numa visão pragmática de qualidade de ensino, estão associadas ao projeto neoliberal, no qual tem como pressuposto principal a substituição do ideal da *igualdade de condições* pelo da *equidade de oportunidades* (SAVIANI, 2013b). Assim, essas restrições estão acobertadas por discursos políticos, ideológicos e excludentes que em nome do proclamado “respeito às diferenças” e “uma escola igual para todos”, não se responsabiliza frente as condições externas que produzem as desigualdades, não reconhecendo, o direito de *ser* diferente, *sendo* diferente (PIERUCCI, 2013). E nesses termos, o direito à educação não possibilita a pessoa com deficiência um acesso igual a cultura humana, podendo ter, portanto, “como consequência uma prática discriminatória, visto que as pessoas para as quais a escola é oferecida têm diferentes condições biológicas, sociais e culturais (KASSAR, 2013, p.57)”.

Ao comungar com essa perspectiva pedagógica, a política passa a seguir um modelo universalista na gestão e relativista no currículo. Em relação à gestão, percebe-se uma ênfase na ampliação do acesso e das oportunidades e em relação ao currículo, o relativismo epistemológico e cultural direciona a formação para diferentes caminhos como estratégia de sustentação (MICHELS; CARNEIRO & GARCIA, 2010). Logo, verificamos no âmbito da educação especial e particularmente nas ações direcionadas ao AEE, a crença na possibilidade de formar em um mesmo espaço escolar e com pouquíssimas alterações no quadro de profissionais, indivíduos com singularidades tão complexas, quanto as que confere as pessoas com deficiência e/ou diferença, para enfrentar a competitividade do mercado e conseqüentemente, uma impossibilidade em apresentar uma proposta pedagógica para esse serviço.

Neste caso, cumpre-nos, pois a necessidade de investigar em que medida as proposições políticas apontadas pela PNEE - EI contribuem na capacidade das redes de ensino em organizar, planejar e estruturar um ensino que ultrapasse o determinismo biológico, possibilitando condições individuais para que o aluno possa entrar em contato com o currículo e ter acesso ao conhecimento nas SRM.

## **DISCUSSÃO**

Durante o 1º semestre de 2015, submetemos o projeto de pesquisa para a apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa e demos continuidade na revisão bibliográfica, análise documental e construção do referencial teórico referente a política de educação inclusiva e as bases teórico-pedagógicas que fundamentam a oferta e a estruturação do Atendimento Educacional Especializado.

Iniciamos a segunda fase da pesquisa com a aplicação dos questionários no Município de Aparecida de Goiânia, mais especificamente na 3ª e 4ª semana do mês de Junho de 2015 e posteriormente no Município de Cascavel/PR, durante a 2ª semana do mês de agosto do corrente ano. Esta fase da pesquisa foi realizada no próprio local de trabalho dos participantes e a extensão da análise realizada contemplou os âmbitos político, técnico-científico, pedagógico e administrativo, conforme prevê o Parecer CNE/CEB 17/2001.

No terceiro momento, realizamos a organização, seleção, análise e sistematização dos dados obtidos em cada município. O estágio atual da pesquisa, até o mês de outubro do corrente ano, está possibilitando a identificação das bases teórico-pedagógicas que fundamentam a política inclusiva de cada rede de ensino. As concepções de homem, deficiência e/ou diferença, escola, trabalho educativo e desenvolvimento humano apresentada em cada município, evidencia um conjunto de bases teóricas que chamamos de “Miscelânea Pragmáticas” e outra que nomeamos de “Miscelânea Crítica”. Logo, temos o objetivo de apontar as implicações dessas concepções teóricas nas práticas administrativas e pedagógicas para a operacionalização do AEE nos sistemas de ensino.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 17, de 03 de junho de 2001*. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. *Nota técnica nº11 de 07 de maio de 2010*. Orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 47-64.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. 2ed. Araraquara –SP: Junqueira & Marrin, 2012.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. A articulação entre serviço especializado e classe comum: A organização curricular frente a um modelo inclusivo. In: Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 8, 2010, Londrina-PR. *Anais Eletrônicos*. Londrina: ANPED/SUL, 2010, p. 1-16.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. 3ª ed. São Paulo: 34, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*, 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, Autores Associados. 2013a.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SILVA, R. H. dos R. *Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do estado de São Paulo (1985-2009)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Unicamp/SP, 2013.

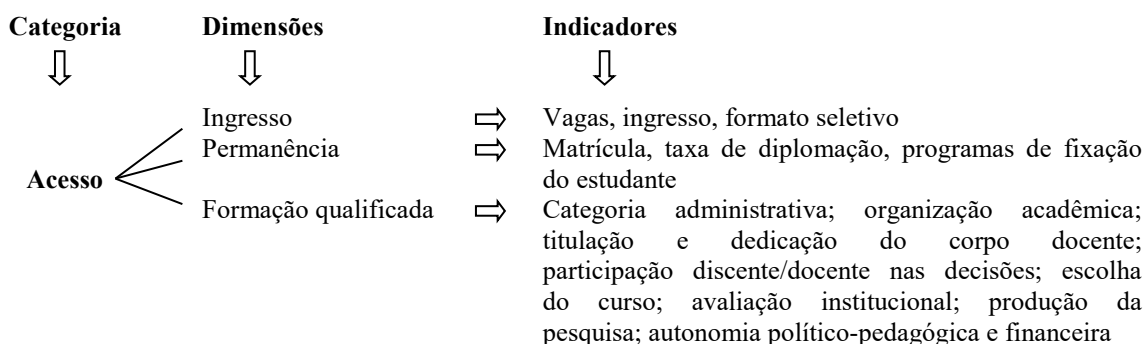
**INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA - DA DIVERSIFICAÇÃO À  
(RE) CENTRALIZAÇÃO: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO  
GROSSO, CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CUIABÁ**

Doutoranda: Jackeline Nascimento Noronha da Luz  
Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira  
PPGE/FE/UFG – Estado, Políticas e História da Educação  
Financiamento - CAPES

O termo “acesso” à educação superior se manifesta fluentemente nos documentos que tratam da regulação das políticas educacionais e nos que as analisam. Segue-se que, numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade. (SILVA; VELOSO, 2013, 729).

Na perspectiva da educação superior, de início e objetivamente, acesso implica no ingresso a esse nível de ensino, quer dizer, no ato de passagem para o espaço acadêmico. No entanto, é limitante ver nisso um desfecho, visto que pesquisas sobre evasão têm mostrado que o ingresso não assegura a efetiva continuidade ou a conclusão do trajeto acadêmico (VELOSO, 2000; SILVA FILHO et al, 2007). Assim, é necessário considerar a dimensão de permanência, que sinaliza o percurso seqüente e bem sucedido. Por fim, há de abarcar a formação qualificada, pretendendo remeter a bases materiais e subjetivas que favoreçam à apropriação do conhecimento crítico. (SILVA; VELOSO, 2013).

Assim, adotar o ingresso, a permanência e a formação qualificada, alarga e aprofunda a definição do acesso, como podemos verificar no esquema seguinte.



(SILVA; VELOSO, 2013).

Buscou-se o entendimento teórico do que seria a categoria "acesso", tão presente nos documentos legais, discursos oficiais e pesquisas acadêmicas. Categoria utilizada, muitas vezes, como sinônimo de ingresso, permanência, inclusão, políticas afirmativas etc. Considerando essa perspectiva, fica claro que ao falar de acesso seria necessário englobar e/ou discutir as três dimensões "ingresso, permanência e formação qualificada". É oportuno afirmar, inicialmente, a riqueza de aspectos temáticos que a educação superior oferece ao pesquisador. Como vimos o tema acesso, em particular, pode ser estudado sob diversos prismas e prioridades, o que me faz reconhecer os múltiplos portais possíveis de ser explorado.

Nessa investigação, em particular, mesmo reconhecendo a importância de estudos mais amplos e compreensivos que busque articular "ingresso, permanência e formação qualificada", busca-se examinar a dimensão do 'ingresso' e seus indicadores, prioritariamente os mecanismos de seleção para entrada na educação superior pública, dado a importância que essa temática adquiriu nas políticas de educação superior no país sobretudo a partir dos anos 1990. Além disso, no âmbito das universidades federais ocorreram mudanças significativas, especialmente com a introdução do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da Lei de Cotas e mais recentemente do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e que vem alterando significativamente os processos seletivos nessas instituições.

Se a intenção estava esclarecida desde o começo, o caminho teórico-metodológico, porém, foi uma construção que se deu ao longo dos primeiros anos do Doutorado, decorrente de um processo de muitas leituras, fecundos diálogos e extensas rumações. Idas e vindas fizeram parte da caminhada, até que o esboço das proposições pudesse estar definido e ser apresentado, conforme o que segue. Assim, estudando a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o problema que guiou a pesquisa foi o seguinte: **Quais os movimentos e tendências das políticas de ingresso da educação**



**superior pública no Brasil, sobretudo na Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, no período de 1995 a 2014?**

Para orientar a investigação, foram definidas as seguintes questões de pesquisa: Quais fundamentos e concepções orientam as políticas de ingresso à educação superior pública no Brasil? Quais os principais embates e contradições encontrados entre a construção e implantação das políticas de ingresso? Quais os limites e avanços resultantes das mudanças nas políticas de ingresso à educação superior pública no Brasil, no período de 1995 a 2014? Que alterações ocorreram e quais resultados apresentam os diferentes mecanismos de ingresso no espaço da UFMT, *campus* Cuiabá, no período de 1995 a 2014? Que avaliação crítica pode ser feita dos mecanismos de ingresso adotados pela UFMT, considerando efetivamente a perspectiva da democratização do ingresso?

Realizou-se, até o momento, levantamentos estatísticos, pesquisa bibliográficas, análises de documentos e da legislação da educação superior no Brasil, entre outros procedimentos apropriados ao estudo da temática. É importante enfatizar que se pretende conferir importância aos dados empíricos coletados na pesquisa, visando compreender como as políticas formuladas são acomodadas e modificadas nos âmbitos local, regional, nacional e até mesmo internacional. As etapas e processos metodológicos estabelecidos para essa investigação, são os que se seguem: a) revisão da literatura da temática de estudo, sobretudo via Scielo, Portal Capes e Gts da Anped; b) Levantamento e análise de dados estatísticos e pesquisa qualitativa; c) Levantamento e análise de fontes documentais e dispositivos legais.

Adotou-se, como suporte teórico-metodológico, em especial, pressupostos engendrados por Pierre Bourdieu, que se mostrou mais adequado na investigação e exposição do objeto de estudo. Em outras palavras, todo esse aporte teórico tem um lugar importante como base para as análises, sem jamais ocupar o lugar delas. Afinal, “quando se quer olhar muito de perto, a árvore esconde a floresta; e sobretudo, por não se ter construído o espaço, não se tem nenhuma chance de ver de onde se está vendo o que se vê”. (BOURDIEU, 2004, p. 158). Na revisão de literatura tem se buscado construir um quadro teórico a partir de estudos e reflexões diversas, o que permitirá estabelecer um diálogo crítico com autores que vem se dedicando, em especial, ao estudo das políticas de educação superior, destacadamente no tocante à questão do acesso/ingresso.

O processo de definição das categorias foi se consubstanciando antes e durante a escrita da pesquisa. De início, vale pontuar que a definição da proposta de estudo de Bourdieu, como inspiração e guia, desencadeou uma caminhada de estudos que está ainda em curso, inclusive pela complexidade e exigências que requer. Esta opção foi responsável pela apropriação das categorias de análise, que representam os conceitos fundamentais que constituíram a base teórica da pesquisa e que contribuíram para a observação e o entendimento da realidade estudada. Tais categorias (ideologia do dom, capacidades individuais, arbitrário cultural, mecanismos de reprodução, mérito, seletividade social etc.) inspiraram a produção da pesquisa, sendo importantes para explicar, não apenas o objeto de estudo, como, também, o entorno no qual ele se localiza. Além dessas, procurou-se a apropriação de outros conceitos, tais como (individualismo, igualdade de oportunidades, competição e meritocracia) palavras carregadas de significados que mostraram-se, a partir de levantamentos e estudos documentais e bibliográficos caminharem juntamente, ou até mesmo, serem os pilares que sustentam a 'seleção' dos indivíduos, neste caso, a seleção para o ingresso na educação superior.

Depois que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.9.394/1996) deixou de mencionar os exames vestibulares, ao contrário de toda a legislação anterior desde 1911, ganharam espaço projetos de lei destinados a fazer com que o desempenho dos alunos no ensino médio passasse a ser determinante no processo de seleção dos candidatos aos cursos superiores. A orientação que prevalecia é a de que cada instituição poderia escolher os critérios que empregariam na seleção. Contudo, mesmo com essa flexibilização era preciso seguir algumas regras, conforme apresentadas no Parecer nº95/1998, o qual reforçava que os concursos vestibulares continuariam a ser processo válido para ingresso no ensino superior; a inovação é que deixariam de ser o único e exclusivo mecanismo de seleção, podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos e admissão alternativos. No entanto, seria indispensável encontrar formas que garantiriam a todos os candidatos interessados, à luz dos princípios já enunciados, igualdade de oportunidades de ingresso.

Com o direcionamento do ENEM para se tornar, efetivamente o processo de seleção para ingresso nas universidades federais do Brasil em 2009, a implantação do SiSU em 2010, e por fim, em 2012, a definição de políticas de ação afirmativa institucionalizada através da Lei nº12.711, observa-se uma mudança no contexto da

universidade pública brasileira, pois “novos” modelos de ingresso surgiram, permeados por um discurso pautado na democratização e na inclusão social.

Em síntese, apreende-se que o processo de seleção mesmo em alguns momentos permeados pelo viés de democratização, ocorria de maneira contraditória, na medida em que se entendia que apenas a massificação e expansão de vagas, especialmente em cursos de baixo prestígio social, resolveriam os problemas de ingresso ao ensino superior. É possível vislumbrar que se criou historicamente uma pseudodemocratização do ingresso, inculcada ideologicamente na sociedade, transmitindo a ela uma existência de ensino democratizado. Ainda mais pernicioso, direcionando a responsabilidade ao indivíduo por sua ascensão ou não. Se não têm êxito nem na escola, “a culpa é sua”, pois tal esfera é regida pelo princípio da *igualdade de oportunidades*, reforçando-se a ideia (disseminada ideologicamente) de que os culpados assumem os seus erros e sua incapacidade como autogerados, não percebendo ainda a institucionalização da desigualdade e reprodução por meio do sistema de ensino.

Quando se utiliza o caráter meritocrático na seleção para ingresso, afirma-se também uma dimensão de competitividade, que faz recair sobre o indivíduo a responsabilidade do sucesso ou fracasso, pois o ingresso na educação superior deve ocorrer segundo a “capacidade de cada um”. A utilização da avaliação classificatória promove a inculcação de que classificar e selecionar é necessário. Reforça-se a concepção meritocrática do capitalismo, segundo o qual, apenas os mais aptos são selecionados, consolidando-se a naturalização dessa concepção.

A carreira e o êxito escolar não decorrem, portanto, somente das desigualdades econômicas, pois o “peso da herança cultural é tal que se pode desfrutar dela sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se fossem excluídos apenas os que se excluem” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 43). É nesse quadro de reflexão que os autores revelam a força dos princípios meritocráticos na legitimação dos mecanismos escolares e universitários de seleção, e em contrapartida, a fragilidade do processo de democratização da educação, provocando um profundo desencantamento face ao sistema escolar.

Assim, ao se analisar a legislação brasileira, verifica-se que o processo de seleção, é pautado na oportunidade de competir e no mérito. Trata-se de uma tendência do sistema capitalista, em que a meritocracia é utilizada como instrumento para perpetuação das desigualdades sociais, exaltando o individualismo e falseando a realidade e seus problemas essenciais.

A investigação se encontra no estágio de realização das entrevistas e análises documentais, sobretudo na UFMT. Já realizou-se a revisão de literatura sobre a temática. Busca-se, nesse item, elencar os estudos já construídos sobre o ingresso no ensino superior, no sentido de conhecer o debate central dessas pesquisas e o entendimento de ingresso por elas atribuído. Dessa forma, foram duas fontes exploradas, reconhecidamente importantes meios de socialização do conhecimento nesta área, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e as Reuniões Anuais da ANPEd. Já se esboçou a parte teórica da pesquisa, focalizando o debate sobre as concepções de seleção no contexto do neoliberalismo, os mecanismos e estratégias de classificação e a tentativa de “melhorias”, pautadas nas políticas de inclusão. Realizou-se, também, o levantamento documental das políticas de ingresso utilizadas no Brasil e na UFMT, estudo de caso da pesquisa.

No momento, o trabalho está desenhado ou estruturado para ter quatro capítulos, acrescidos da parte introdutória e das considerações finais. Capítulo 1 - O ingresso à educação superior no Brasil: entre a seleção “natural” e a inclusão social; Capítulo 2 - As produções acadêmicas sobre o ingresso à educação superior no Brasil; Capítulo 3 - As políticas de ingresso à educação superior pública no Brasil a partir de 1995: projetos, discursos, mecanismos e perspectivas; Capítulo 4 – Mudanças no ingresso à educação superior pública do Brasil: o caso da UFMT (1995 a 2014).

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 95/98, de 2 de dezembro de 1998a. **Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p9598.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

SILVA, Maria das Graças Martins da. VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho. Melo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 1-18, set./dez. 2007.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá 1985 a 1995/2**. Um processo de exclusão. 123 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

**FEMINILIDADES NA ESCOLA:  
A teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar**

Autora: Jaqueline Aparecida Barbosa

Orientador: Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

O desempenho escolar é questão central entre os estudos que se debruçam sobre a escola, pois se apresenta como um fenômeno educacional de extrema relevância. Faz parte do senso comum brasileiro a afirmação de que, em comparação à “escola pública de antigamente”, a atual tem menos qualidade e, por isso, menor prestígio. Tais comentários não levam em consideração que “a tão decantada excelência da escola pública há décadas significa o êxito em impedir o acesso ou facilitar a exclusão dos desfavorecidos da escola pública” (AZANHA, 2006, p.153). Bourdieu (2014), mais profundamente, aponta que o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (p. 45).

As crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. [...] Para responder verdadeiramente a esse desafio, o sistema escolar deveria dotar-se dos meios para realizar um empreendimento sistemático e generalizado de aculturação, do qual ele pode prescindir quando se dirige às classes mais favorecidas. (BOURDIEU, 2014, p. 64)

Ou seja, se a escola pública brasileira “de antigamente” aparentava obter mais sucesso na educação das crianças era porque se dirigia àqueles/as que possuíam o capital cultural desejado e legitimado por ela e havia a possibilidade de expurgar do sistema aqueles/as que não se submetessem ao processo de aculturação promovido pela escola. Atualmente, entretanto, com a entrada em massa de estudantes das classes populares e a adoção dos ciclos de aprendizagem nas escolas, entre outras medidas de pretensão democrática, muitas das contradições sociais passaram a ser enfrentadas no interior da escola.

Com relação às pesquisas que versam sobre o desempenho escolar diferenciado entre meninas e meninos, mulheres e homens, no Brasil elas existem pelo menos desde os anos 1970, já constatando o melhor resultado feminino (CARVALHO, 2012, p. 146), e vêm se

multiplicando do início da década de 1990 aos dias atuais. Marília Pinto de Carvalho, num artigo publicado em 2012, intitulado “Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte”, realiza um balanço sobre as teses e dissertações com esta temática defendidas neste intervalo de tempo, no qual analisa um total de 71 trabalhos disponíveis na Base Capes de Teses e Dissertações, e constata que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental há certa homogeneidade na opinião dos/as professores/as, que tendem a reafirmar “diferenças de comportamento entre meninos e meninas e atribuir essas diferenças à socialização familiar” (CARVALHO, 2012, p. 147), além de apontar que poucos são os trabalhos que articulam gênero e outros determinantes sociais em suas análises e também os que trazem as falas das crianças sobre o tema. Este levantamento foi de grande relevância para nossa pesquisa, pois apontou lacunas nesta área e indicou caminhos para a construção de um objeto de pesquisa que articule de forma pertinente e rigorosa gênero e desempenho escolar.

A constatação da reversão do hiato de gênero<sup>1</sup> a favor das meninas impulsionou pesquisas que se debruçam sobre diversos aspectos referentes à relação dos meninos com a escola, na tentativa de entender os piores números que estes apresentam. Muitas explicações foram apresentadas: as que imputam o sucesso feminino a uma possível maior obediência e passividade por parte das meninas; as que “culpam” apenas a socialização primária de gênero de meninos e meninas; as que atentam para a questão do trabalho infantil (considerando que os meninos seriam mais pressionados a abandonar a escola para trabalhar); entre outras explicações, que tentam complexificar esse olhar, cruzando outras variáveis nesta análise e apontando o papel específico da escola na consolidação desse padrão generificado<sup>2</sup> de desempenho escolar. Nossa pesquisa se enquadra nesta última tendência, mas com foco na menina considerada como “com dificuldade” pelos/as professores/as, que acaba invisibilizada pelo discurso que atribui um melhor desempenho absoluto às meninas.

---

<sup>1</sup>Baseados/as na média de anos de estudos, pesquisadores/as notaram que, numa série histórica, é possível perceber que as mulheres, cuja obrigatoriedade da educação formal foi bastante defasada com relação à dos homens, alcançam e ultrapassam-nos no que se refere à média de anos de estudo. Este fenômeno recebeu o nome de *reversão do hiato de gênero* na educação em favor das mulheres.

<sup>2</sup>Utilizamos neste trabalho o termo generificado e seus correlatos (generificar, generificação) que são de uso recorrentes entre autores/as e tradutores/as de pesquisas relacionadas à gênero, ainda que não tenham sido dicionarizados em português. Marília Morchkovich, responsável pela tradução e revisão técnica do livro *Gender*, de Raweyn Connell, explica que, no inglês, “há um recurso útil às elaborações teóricas e práticas da língua que consiste em transformar substantivos em adjetivos pela inclusão da desinência que indica que um certo objeto passou pelo processo ao qual a palavra tomada em verbo se refere. Assim, o substantivo *gender* (gênero) foi desdobrado em *gendered*, termo traduzido aqui como ‘generificado’ ou ‘generificada’ – indicando que uma pessoa, grupo, espaço etc. foi tocado ou passou pela rede de processos inclusos nas dinâmicas de gênero” (2015, p. 17-18).

Neste sentido, na tentativa de contribuir com a discussão do desempenho escolar diferenciado entre meninos e meninas, em nossa dissertação voltamos a atenção às meninas apontadas pelos/as professores/as como de mau desempenho e seus comportamentos frente às demandas e expectativas escolares. Assim, o problema de pesquisa que nos orienta neste momento gira em torno da menina apontada pelos/as professores/as como “com dificuldade” ou com alguma repetência em seu histórico escolar. Queremos entender como ela lida com isso, uma vez que as pesquisas na área mostram que esta situação é incompatível com uma visão recorrente do senso comum sobre feminilidade, na qual a menina seria ajustada à escola por ser mais próxima do “ofício de aluno”, ou seja, daquilo que se espera das crianças no ambiente escolar. Assim sendo, perguntamos: sua expressão de gênero é afetada de alguma maneira por esta situação? Como lida a menina, enquanto tal, com este desajustamento entre a expectativa social e sua condição escolar objetiva?

Para alcançar este objetivo maior estamos mapeando quais discursos são feitos sobre as meninas, verificando se eles delineiam um tipo ideal de feminilidade que viria a ser compatível com o ambiente escolar e quais são os modelos de feminilidades valorizados pelo/a professor/a e pela escola, indicando possíveis gradações de feminino existentes neste espaço. Buscamos identificar, também, quais discursos são recorrentes quando se referem às meninas consideradas de mau desempenho escolar e se há diferenças nos discursos produzidos sobre meninas negras e brancas nessa situação e estamos, ainda, observando se há momentos de conflito quando ocorre o desvio de um modelo de feminilidade desejável e como se lida com esta situação, tentando perceber se os critérios de avaliação do/a professor/a são influenciados por um modelo tido como ideal de feminilidade.

Justificamos a pertinência deste problema de pesquisa apoiados em dois pontos principais. Primeiro, nossa revisão de literatura demonstrou que existe uma defasagem de estudos que focam o insucesso escolar feminino, pois a maioria das pesquisas atuais que partem de uma perspectiva dos estudos de gênero, cruzado com o desempenho escolar, tem privilegiado, como já foi dito, o diálogo com as noções de masculinidade, externando preocupação com os danos causados pela socialização empreendida pelos meninos. Indicadores sociais revelam a grande exposição dos meninos a variadas formas de violência, sendo o homicídio a maior causa de morte de nossos jovens do sexo masculino, principalmente negros. Além desta questão social mais ampla, o tipo dominante de socialização masculina estaria interferindo no desempenho escolar dos meninos.

Em segundo lugar, o conceito de feminilidade carece de sistematização e estudos, diferente do de masculinidade, que ainda que não seja um conceito central para os estudos de



gênero, está sendo recorrentemente utilizado, categorizado e debatido (CONNELL, 1987; 1995; 1997; 2013). Levantamos como hipótese para isto o fato de os estudos de gênero historicamente terem encampado os estudos sobre a mulher, sem que os/as teóricos/as sentissem necessidade de um conceito específico. Por outro lado, a noção de masculinidade teve muito impacto nas pesquisas que envolvem meninos ou homens. Ainda que tenhamos enfrentado grande dificuldade para encontrar autores/as que trabalhem de forma rigorosa com o termo, acreditamos que a busca pela definição de um conceito de feminilidade é importante para a área dos estudos de gênero, uma vez que nos parece defensável a sistematização de um conceito que se refira especificamente às diversas maneiras de se constituir como mulher e que recuse essencialismos referentes ao feminino, pois apesar de existirem várias maneiras de se ser mulher e de se portar como tal, apenas uma, a *feminilidade enfatizada* – termo proposto por Connell (1987) – é vista como normal e aceitável, gerando comportamentos discriminatórios contra mulheres que não se encaixam numa visão estereotipada de feminino.

Como já ficou claro, nosso problema de pesquisa se alinha teoricamente aos estudos de gênero, uma vez que procuramos analisar o desempenho escolar das crianças brasileiras com “olhos treinados na perspectiva de análise das relações de gênero” (MADEIRA, 1997, p.75). Consideramos que a concepção de gênero defendida por autoras vinculadas ao pensamento pós-estruturalista, principalmente por Scott (1995) e Nicholson (2000), são as que mais se aproximam de nosso intuito neste trabalho pois,

[...] trata-se de uma concepção de gênero que afirma a artificialidade de uma definição única de mulher e de feminilidade, destacando as diferenças e as particularidades, com base na historicidade e no caráter socialmente produzido das linguagens e dos conceitos. Essas autoras enfatizam a necessidade de atenção às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico e, em especial, na significação das relações de poder. Para elas, o gênero não é um conceito que apenas descreve as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos sobre a base da percepção da diferença sexual e que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres. (CARVALHO, 2009, p. 11-12)

Este conceito de gênero possibilita a compreensão das representações, implicações sociais e relações de poder existentes em diversas áreas: nos padrões de comportamento aceitos para homens e mulheres, nas leis, na produção científica, na política, na identidade individual e coletiva, entre outros, e se constitui como ferramenta fundamental para a interpretação das relações estabelecidas na instituição escolar. Ainda segundo Carvalho

(2009), as críticas mais relevantes a essa abordagem versam sobre os perigos analíticos de se restringir a abordagem de gênero à linguagem, sem que se atenha às práticas sociais, mas acreditamos que seja possível, principalmente levando-se em consideração os alertas de Pierre Bourdieu, aproveitar as contribuições dessas autoras sem perder de vista o caráter estruturante e estruturado da prática dos/as agentes sociais.

Outro marco teórico importante neste exercício reflexivo é o de Pierre Bourdieu (1930-2002), autor que se destacou entre os grandes nomes da sociologia do século XX. Ainda que tenha obtido sua formação inicial na filosofia, foi na sociologia que consolidou sua vasta obra – ampla tanto em quantidade de publicações quanto em abrangência de temas. O autor desbravou, ao longo de sua carreira, campos como os da educação, literatura, moda, religião, numa tentativa de recuperar uma unidade analítica que julgou perdida com a compartimentação e a especialização das pesquisas em ciências sociais.

Assumimos como desafio o trabalho com o aporte teórico-metodológico proposto por Bourdieu, a teoria da prática (ou modo de conhecimento praxiológico), que objetiva romper com as visões polarizadas da relação entre agente e estrutura (materializada no embate entre subjetivismo e objetivismo) e propor uma articulação dialética entre sujeito e estrutura social. Referimo-nos a essa opção como desafio por considerar que a teoria da prática coloca grande peso sobre as escolhas e a postura investigativa do/a pesquisador/a para mobilizar as técnicas de pesquisa que melhor se adequem à abordagem rigorosa de seu problema de pesquisa.

A pesquisa empírica está sendo realizada em duas turmas correspondentes ao 4º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas pertencentes a sistemas de ensino diferentes – o CEPAE, do Sistema Federal e uma escola da Rede Municipal de Goiânia. Estamos finalizando o levantamento de dados, uma vez que as duas greves ocorridas durante o ano letivo de 2015 (uma na rede municipal, no primeiro semestre e outra na rede federal, no segundo semestre, ambas com duração de cerca de dois meses), afetaram irremediavelmente o cronograma de execução de nossa pesquisa. Até o momento totalizamos três meses de observação participante em cada escola, aplicamos questionários sócio-econômicos às crianças e suas famílias e realizamos algumas entrevistas semi-estruturadas com alunos/as e professores/as.

Como síntese provisória, podemos apontar a pertinência do trabalho com a ideia de múltiplas feminilidades para o entendimento da situação das meninas com dificuldades escolares, pois as meninas pesquisadas se posicionam num longo espectro de manifestações de gênero. Além disso, percebemos que o comportamento delas é um fator que influencia (mas não determina) a avaliação de professores/as sobre seus rendimentos, enquanto a

avaliação dos meninos se mostrou menos contaminada por aspectos disciplinares. Além disso, as regras escolares parecem se aplicar com maior rigor às meninas. Diferentemente do que algumas pesquisas na área demonstram, entretanto, encontramos principalmente na Escola 1 um ambiente que não estigmatiza as crianças com dificuldades, fornecendo um ambiente de aprendizagem que interfere positivamente no desempenho escolar de seus/suas alunos/as.

## Referências bibliográficas

AZANHA, José Mário Pires. A repetência como meta política. In: *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros – os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 – 2007): um estado da arte. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 147-161, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_, Marília P. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

CONNELL, Raweyn. W. *Gender and power: society, the person and sexual politics*. California: Stanford University Press, 1987. 334 p.

\_\_\_\_\_. Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20 (2), p.185-206, jul/dez 1995.

\_\_\_\_\_. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T; OLAVARIA, J. (eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago (Chile): Isis Internacional, 1997.

\_\_\_\_\_, Raweyn. W.; MESSERSCHMIDT, James. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis. 21(1): 424, p. 241-282, janeiro-abril/2013.

\_\_\_\_\_, Raweyn. Questões de gênero e justiça social. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v.4, no 2, p.11-34, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_, Raweyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução e Revisão Técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos editora, 2015.

MADEIRA, Felícia R. *Quem mandou nascer mulher?: Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista de Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

**EDUCAÇÃO, SABER E INFÂNCIA:  
POSSIBILIDADES (DE)FORMATIVAS NAS TRAMAS DA INDÚSTRIA  
CULTURAL**

Jussimária Almeida dos Santos  
Orientadora: Silvia Rosa da Silva Zanolla  
Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais  
Agência Financiadora: CAPES

## **INTRODUÇÃO**

O tema deste trabalho busca evidenciar os aspectos da (de)formação arquitetados pela Indústria Cultural desde a primeira infância. Tem-se em vista que a Indústria Cultural considera este período da vida humana como um período em que o indivíduo está aberto a receber as informações, os conteúdos e os conhecimentos historicamente produzidos de forma acrítica. Essa (de)formação em meio a Indústria Cultural se traduz como um elemento de possibilidades constantes nos processos formativos pela educação. Segundo Adorno (1993), a Indústria Cultural pode ser compreendida como: “a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos (ADORNO, 1993, p. 92).

Esta temática se justifica por entender-se que a Indústria Cultural se desenvolve em uma rede cultural do sistema capitalista, que, por sua vez, contribui para alguns redirecionamentos na vida sócio, político e cultural do indivíduo. Assim, delimita-se a partir da relação entre cultura e infância para discutir as possibilidades formativas desse sujeito vislumbrando garantir uma formação que o leve a estabelecer possibilidades do exercício da autocrítica para desvelar o que está sendo ocultado pela administração e dominação e efetuada pela Indústria Cultural.

Nesse desafio, definiu-se como problema central para o desdobramento do texto a seguinte questão: como e por que a Indústria Cultural empenha-se em seduzir o indivíduo ao conformismo e à adaptação alterando os aspectos de sua constituição como ser humano no seu processo (de)formativo?

Para tanto, Adorno (2010), no texto intitulado “Teoria da Semicultura”, pontua que “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2010, p. 9).

Entretanto, para romper com esses elementos (de)formativos, que desenvolvidos deliberadamente no indivíduo desde a primeira infância pela Indústria Cultural, faz-se necessário o exercício da autorreflexão crítica. Dessa forma é que a educação no sentido emancipatório, comparece como um elemento essencial da cultura capaz de contribuir com o potencial formativo destes indivíduos.

Posto isso, o objetivo da presente pesquisa configura-se em compreender o processo de constituição, bem como a relação entre indivíduo, sociedade e educação no decorrer da modernidade, tratando de uma forma ampla alguns dos principais fatos históricos do processo de desenvolvimento que contribuíram para a constituição da sociedade, a partir das Revoluções Industrial e Francesa (HOBBSAWM2012).

No propósito de subsidiar essas reflexões em uma perspectiva crítica, elege-se autores da Escola de Frankfurt a qual estabelece um diálogo coerente com os fundamentos da Teoria do Conhecimento, sobretudo, Kant (1783), Hegel (2013), Marx (1999), Freud (1999), a qual tem as seguintes características:

A teoria crítica da sociedade começa, portanto com a ideia de troca simples de mercadorias, ideia esta determinada por conceitos relativamente universais. Tendo como pressuposto a totalidade do saber disponível e a assimilação do material adquirido através da pesquisa própria ou de outrem, mostra-se então como a economia de troca, dentro das condições humanas e materiais dada, e sem que o próprios princípios expostos pela economia fossem transgredidos, deve conduzir necessariamente ao agravamento das oposições sociais, o que leva a guerras e a revoluções na situação histórica atual (HORKHEIMER, 1991, p.57).

Assim, com essa perspectiva teórico-crítica, as análises e reflexões propostas se orientam, sobretudo, por estes autores: Adorno (1903-1969) e, Horkheimer (1895-1973). Por conseguinte, os estudos se ampliarão no contexto sócio-histórico com Hobsbawm (2012) Jay (2008), Ariès (2011), Matos (1993), Zanolla (2007), Del Priore (2002) para aprofundamento nas discussões sobre o tem relativo à Educação, Saber e Infância.

Entende-se que a Teoria Crítica possui como um dos seus principais fundamentos o marxismo, sobretudo, com o objetivo principal de compreender o homem e refletir sobre a realidade que o cerca tal qual ela se apresenta. Isso se dar pelo

fato de ser uma concepção teórica que convida o leitor a pensar sobre a relação contraditória constante entre indivíduo, sociedade e educação.

Disso emerge a problemática deste trabalho, que se localiza na Indústria Cultural a qual visa seduzir o indivíduo influenciando aspectos de sua constituição cultural atuando nesse processo como (de)formadora, mistificando promessas do imaginário cultural e educacional.

Contudo, se a ciência com todos seus métodos de constituição não conseguiram desvelar a realidade como ela se apresenta, a Teoria Crítica traz como desafio a reflexão sobre essas contradições como diferentes formas de organização administrada que estão postas na sociedade na relação com o sujeito e a cultura.

Por considerar-se que a formação do sujeito deve ocorrer de forma ampla com viés transformador, devendo ser sistematizada, valorizada e mantida desde a primeira infância esta pesquisa, apoia-se então na concepção educacional de Adorno (1995) que por meio do texto “Educação após Auschwitz”, anuncia que a educação deverá formar pessoas para que o horror e a barbárie não mais se repitam, ou seja, uma educação que não forme mais pessoas desumanas, nem relações responsáveis por tanta frieza. Para Adorno (1995) “[...] a educação que pretenda impedir a repetição daqueles fatos monstruosos deve concentrar-se nessa etapa da vida” (ADORNO, 1995, p. 107).

Ariès (2011) é também um autor importante na discussão deste trabalho investigativo. Ele põe em questão o novo lugar assumido pela criança na sociedade a partir do processo de industrialização, buscando verificar como a criança saiu do anonimato para hoje na contemporaneidade, assumir condição de sujeito com direitos e deveres.

Na perspectiva da Teoria Crítica frankfurtiana, Adorno (2011) fundamenta as discussões acerca de uma educação emancipatória, entendendo que essa abordagem deve cumprir com o objetivo de relevância social contribuindo para tornar as pessoas e a própria sociedade mais crítica e justa. Por isso, a insistência em defender a formação como renúncia ao comodismo e ao conformismo na busca pelo Esclarecimento vislumbrando a transformação integral do sujeito.

Estudos na perspectiva da Teoria Crítica destacam que esta possui um projeto de emancipação do sujeito para a superação desse alheamento, como bem disse Adorno (2011),

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada

em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2011, p. 182-183).

É por isso que se deduz o quanto as análises destes teóricos frankfurtianos são importantes para a reflexão sobre a necessidade da educação para a “resistência”. Daí, também a relevância de este trabalho buscar compreender a relação entre indivíduo, sociedade, educação e Indústria Cultural a partir do período das duas revoluções, levando-se em consideração a importância da formação a partir da primeira infância, objetivando desmistificar todo o caráter manipulador de necessidades e desejos proporcionado pela Indústria Cultural na racionalização e administração tanto da sociedade quanto do sujeito. Segundo Adorno (2011),

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. [...] Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmo de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 2011, p. 144-145).

Para tanto, o texto será organizado em três capítulos, a saber. No primeiro Capítulo I – Teoria Crítica, Sociedade e Educação - estão expostas alguns elementos históricos da Escola de Frankfurt, tendo como base um modelo de sociedade que se consolida após o período revolucionário, que segundo Hobsbawm (2012) traduz como sendo um fenômeno que assolou todas as formas tradicionais do antigo regime e se desenvolveu dando lugar a uma força chamada capitalismo liberal, transformando homens camponeses em mão-de-obra assalariada.

Partindo-se desse contexto, faz-se algumas considerações acerca dos estudos e pesquisas realizadas pelos frankfurtianos para compreender-se o movimento histórico da modernidade na relação de contradição que envolve o indivíduo, a sociedade e a educação.

O segundo capítulo - Infância, Saber e Educação na sociedade moderna - destacará o período histórico da infância tendo como base Ariès (2011) e Del Priore (2002) para subsidiar a problematização da formação a partir da primeira infância em

contraposição aos processos de (de)formação alimentado pela indústria Cultural. Faz-se um diálogo com a Teoria Crítica trazendo elementos formativos a partir de um viés mais amplo e tendencialmente mais sólido buscando compreender o indivíduo desde a primeira infância no contexto da Indústria Cultural e, então perspectivar-se a possibilidade de ele atuar com consciência crítica nessa sociedade marcada pela racionalização e administração dos bens culturais.

Por fim, no terceiro capítulo – Conhecimento, Indústria Cultural e (de)formação humana - será traçado o desdobramento da Indústria Cultural e seus efeitos frente a sociedade moderna procurando ressaltar-se os desafios impostos aos indivíduo enquanto sujeito do conhecimento idealizado que, diante das contradições inerentes à sociedade capitalista, necessita enfrentar pela via do Esclarecimento, esse processo de dominação.

Entende-se que os esforços empreendidos de forma teórica imprimem uma denúncia às contradições estruturais que envolvem o indivíduo, a sociedade, a educação e a cultura em suas múltiplas relações. Por isso compreende-se que, não há como esgotar-se essa discussão, mas, talvez abrir-se caminhos para se pensar novas possibilidades formativas emancipatórias que visam a verdadeira autonomia do sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. & HORKHEIMER, Max. **Temas básicos de sociologia**. Trad. De Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix; 2 .ed., 1973.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra 2011.
- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In COHN, Gabriel (Org). **Sociologia** Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org). **Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Teoria da Semiformação**. Trad. de Bruno Pucci e Cláudia B. de M. Abreu. In: PUCCI; ZUIN; LASTÒRIA (Orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W. **Três estudos sobre Hegel**. Trad. Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Unesp, 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. De Dora Flaksman. 2 edição. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- DEL PRIORE, M. (Org.) Crianças escravas, crianças dos escravos. In: **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. Criança e criminalidade no início do século. In: **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.



- \_\_\_\_\_. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo In: **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1999.
- HOBBSBAWN, Eric. **A Era das Revoluções (1789 – 1848)**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012.
- HORKHEIMER; ADORNO. **Os pensadores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HORKHEIMER, M.&ADORNO, T. W. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do Esclarecimento**. Trad. de Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais (1923 -1950)**. Trad. De Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-Filosóficos de 1844**. Trad. Maria Antónia Pacheco. Lisboa: Edições Avante, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização, 1999.
- \_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Trad. De José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MASCARENHAS, Ângela C. B. & ZANOLLA, Sílvia. R. S (Orgs). **Educação, Cultura e Infância**. Campinas São Paulo: Alínea, 2012.
- MATOS, Olgária. C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sobras do iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.
- ZANOLLA. S. R. S. **Teoria Crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.
- ZANOLLA. S. R. S. **Indústria cultural e infância: estudo sobre a formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 28, p. 1329-1350, set./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Videogame: educação e cultura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Teoria Crítica e Educação: considerações acerca do conceituo de práxis**. In: Revista Educativa, Goiânia: UCG, v. 5 n.1 jan/jun/2002.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira<sup>1</sup>.  
MIRANDA, Marília de Gouveia<sup>2</sup>.

**Resumo:** O estudo investiga as práticas de educação inclusiva nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF's) no que se refere à formação profissional de nível técnico e superior de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE's). O problema de pesquisa pode ser materializado na seguinte questão: quais práticas de educação inclusiva podem ser observadas nos IF's no que se refere à formação profissional de nível técnico e superior de pessoas com NEE's? A investigação está sendo desenvolvida por meio de levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao tema, análise documental e pesquisa empírica em algumas instituições. Serão produzidos dados junto aos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais. O referencial teórico será marxiano buscando compreender as relações de poder políticas e sociais. Estamos em estudo das obras que possam nos subsidiar nessa investida de pesquisa, para este momento apontamos algumas possibilidades: os estudos de Garcia (2004), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Fairclough (2001), e outros, podem ser de grande valia para análise documental, pois superam a oposição discurso-prática. As contribuições de Frigotto (2006, 2009 e 2010), Bueno (1997 e 2008), Castel (2000), entre outros, nos auxiliarão na análise crítica acerca do movimento de inclusão e do entendimento das políticas educacionais com foco na educação especial e na educação profissional, compreendendo a inclusão como parte de nosso sistema capitalista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial; Políticas de inclusão; Rede Federal, NEE's, educação profissional.

O estudo investiga as práticas de educação inclusiva nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF's) no que se refere à formação profissional de nível técnico e superior de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE's<sup>3</sup>).

O desejo em conhecer a conjuntura da Educação Inclusiva nos Institutos federais de educação (IF's) é motivado pela minha inserção como docente efetiva da rede federal a partir de 2012 e meu histórico de estudos ligados à educação especial<sup>4</sup>. Desde que iniciei minha atuação, percebo uma sensação de “desconforto” por parte dos gestores, da equipe pedagógica e também dos professores em relação à presença de pessoas com NEEs na instituição, os discursos sobre não saber como proceder a escolarização dessas pessoas em oposição ao fato de reconhecerem o direito de ali estarem. Ressalto que minha carreira iniciou-se no Instituto Federal Goiano e após um ano e oito meses fui transferida para o Instituto Federal do Espírito

---

<sup>1</sup> Doutoranda.

<sup>2</sup> Orientadora.

<sup>3</sup> De acordo com a resolução n. 2/2001 Conselho Nacional de Educação- Diretrizes para a Educação Especial, em seu art. 5º, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: "I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes".

<sup>4</sup> Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação Especial, é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, que ultrapassa todos os níveis de ensino.

Santo, apesar de ter mudado de instituição, o que significou mudar de estado e até de região do país, minha observação em relação ao atendimento do público alvo da educação especial<sup>5</sup> pouco se modificou, uma vez que o que observo são ações que dependem de iniciativas individuais.

Nosso interesse de pesquisa também pode ser justificado pela crescente presença de alunos com NEEs no ensino médio técnico, tecnológico e superior. O histórico dos Censos Educacionais nos mostra esse crescimento. Moreira (2004) evidencia que, apesar dos movimentos pela inclusão das pessoas com deficiência<sup>6</sup>, os censos educacionais da década de 1990 não revelaram o número de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro.

Somente a partir do Censo Educacional de 2000, é contemplado o número de alunos com deficiências (física, auditiva, visual) nas IES do país. Naquele momento eram em número de 2.155. Em 2005, este número sobe para 6.022 alunos, ou seja, ocorreu um aumento de 179,4%, entre os anos de 2000 e 2005. Os dados dos Censos (BRASIL, 2007 e 2009) indicaram que o número de alunos com deficiência matriculados no ensino superior foi de 6.460 e 20.019 respectivamente. Tal aumento pode indicar a necessidade de compreensão das práticas educativas voltadas para o público-alvo da educação especial nesse nível de escolarização, já que em um passado recente quando os estudantes com NEE's ingressavam nas instituições de nível superior, o paradigma era a o da integração, no qual o estudante é que precisava se adaptar à instituição, atualmente, com o movimento da inclusão, as instituições é que precisam se modificar para promover acesso e permanência.

Há também a necessidade de ampliação do debate acerca da educação especial investigando a execução das políticas públicas atuais no âmbito dos IF's, uma vez que constatamos uma escassez de estudos que tratam dessa temática nessas instituições em nível de doutorado, fato que observamos por meio de levantamento de dissertações e teses. Muitos são os estudos que têm como objeto de pesquisa a educação especial na educação básica, em oposição ao menor número de estudos preocupados em analisar a inclusão educacional de pessoas com NEE's nos ensino médio técnico, tecnológico e superior.

---

<sup>5</sup>Estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

<sup>6</sup> “pessoa com deficiência”, conforme Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU (2006), e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Segundo o art. 1º desta Convenção: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O marco histórico das políticas de educação especial/inclusiva na rede federal foi a criação do Programa (TEC NEP) no ano 2000 por meio de uma articulação entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Atualmente o programa TEC NEP é uma ação da SETEC e visa a inserção e o atendimento aos alunos com NEE's nos IF's em cursos de nível básico, técnico e tecnológico. Tal ação resultou na criação de alguns núcleos de atendimento ao público-alvo da educação especial na rede federal e com a expansão da rede em 2008 (ano da criação dos institutos federais) havia a necessidade de ampliar essas iniciativas para todos os institutos, o resultado dessa demanda é o decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências.

Assim, desde o ano de 2012 as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) vêm se organizando para a estruturação de Núcleos de apoio a pessoas com necessidades específicas (NAPNE's) quando os mesmos não existiam, o que era o caso das universidades. O parágrafo VII do decreto trata da “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” e o quinto artigo traz os objetivos desses núcleos que visam: “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Depreende-se dessa legislação que esses núcleos devem estar a serviço da materialização de políticas públicas de acesso, permanência e conclusão com êxito de cursos profissionalizantes de nível técnico e superior no caso de o aluno ter alguma necessidade educacional específica. Os NAPNE's devem articular Ensino, Pesquisa e Extensão e devem também atuar no apoio ao corpo docente e técnico administrativo.

Em nossa observação como integrante do Napne do IFES-Campus Aracruz (anteriormente do Napne do IFGOIANO-Campus Rio Verde) e como membro do Fórum de discussão do Napne no IFES percebemos que tais núcleos, quando já existem (muitas IFES ainda não conseguiram efetivar a implantação) ainda encontram-se sem uma sistematização de suas práticas nos processos educativos, ou seja, existe um NAPNE formalizado por meio de portaria para cumprimento do decreto, mas existe também a realidade de que não há espaço físico para tal núcleo, os integrantes nem sempre estão implicados com o estudo da educação especial/inclusiva (alguns se propõem apenas para alocação de carga horária), ou pior: são nomeados a revelia, pois há o entendimento por parte dos gestores que tais núcleos

necessariamente precisam ter a presença um pedagogo e um psicólogo e na realidade de muitos *campis*, só há um desses profissionais.

Esse é o panorama que instiga nossa pesquisa. Fomentar esse debate nos parece significativo, considerando que o campo da Educação Especial/Inclusiva revela as concepções da educação de forma mais ampla, pois os problemas educacionais não estão colocados apenas para os alunos com alguma NEE. A educação inclusiva no ensino técnico, tecnológico e superior nos IF'S precisa ser estudada. Sendo assim, a pergunta norteadora dessa pesquisa é: quais práticas de educação inclusiva podem ser observadas nos IF's no que se refere à formação profissional de nível técnico e superior de pessoas com NEE's? Para responder a essa questão, objetiva-se:

- a) Investigar as práticas de educação inclusiva nos IF's;
- b) Analisar os processos institucionais de atendimento às demandas do público-alvo da educação especial nos IF's;
- c) Conhecer projetos de gestão das ações voltadas para o público-alvo da educação especial;
- d) Verificar, na perspectiva dos estudantes com NEE's, o papel dos Napnes para a inclusão sócio educacional de pessoas com NEE's no que se refere ao acesso e a permanência no ensino técnico, tecnológico e superior nos IF's;
- e) Identificar as estratégias (recursos humanos, materiais e financeiros e estrutura física) utilizadas pelas instituições para promover o acesso e a permanência;

A pesquisa tem como perspectiva a teoria crítica, com abordagem materialista da história. O referencial marxiano exige procedimentos metodológicos que proporcionem o estabelecimento da relação do objeto em estudo com seu contexto histórico, compreendendo as relações de poder políticas e sociais. Estamos em estudo das obras que possam nos subsidiar nessa investida de pesquisa, para este momento indicamos algumas possibilidades: os estudos de Garcia (2004), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Fairclough (2001), e outros, podem ser de grande valia para análise documental, pois superam a oposição discurso-prática uma vez que a compreensão é de que “os discursos políticos já são práticas (FAIRCLOUGH, 2001), que se põem sob suas próprias concepções” (GARCIA, 2004, p.9). As contribuições de Frigotto (2006, 2009 e 2010), Bueno (1997 e 2008), Castel (2000), entre outros, nos auxiliarão na análise crítica acerca do movimento de inclusão e do entendimento das políticas educacionais com foco na educação especial e na educação profissional, compreendendo a inclusão como parte de nosso sistema capitalista.

Em relação aos procedimentos metodológicos, julgamos que o trabalho será desenvolvido na forma de pesquisa descritiva, que segundo Gil (2002) objetiva descrever características de determinados grupos/populações ou fenômenos. O universo da pesquisa será composto por cinco IF's, representativos das regiões geográficas do país. O critério seria definido após um levantamento exploratório por meio de questionário eletrônico destinado aos gestores de todos os quarenta e um institutos com a finalidade de verificar quais apresentam maiores indícios de práticas consolidadas na perspectiva da educação inclusiva. Dentre os critérios para definição das instituições a serem pesquisadas iremos considerar: menção explícita de uma política inclusiva nos Planos de Desenvolvimento institucional; presença de Napnes atuantes, maior número de matrículas de estudantes com NEE's, diferentes tipos de necessidades, entre outros. Caracterizam esse estudo também: a) realização de pesquisa bibliográfica com o levantamento da produção acerca do tema em livros, artigos, dissertações, teses entre outros; b) Pesquisa documental: estudo de legislação e documentos diversos produzidos pelas instituições que ainda tenham recebido tratamento analítico, como por exemplo, os PDIs (planos de desenvolvimento institucional); c) Entrevistas com: a) gestor do Ministério da Educação responsável pelas ações inclusivas na rede federal; b) gestor ou equipe Napne das cinco instituições estudadas e c) estudantes que sejam público-alvo das ações dos Napnes das instituições pesquisadas; (caso as entrevistas tornem-se inviáveis de forma presencial ou por vídeo conferência, pode-se pensar na utilização de questionários eletrônico).

Atualmente a pesquisa encontra-se em vias de conclusão de análise do levantamento de dissertações e teses e com perspectivas de iniciar o contato com as instituições para definição dos *locus* de pesquisa. Dados preliminares do Levantamento de dissertações e teses publicadas na base de dados da capes e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, explicitam que os trabalhos analisados foram produzidos entre os anos de 2006 e 2013, sendo: 2006(1), 2007(1), 2010(1), 2011(7), 2012(7), 2013(3), 2014(2). No que se refere às temáticas privilegiadas pelos trabalhos analisados, identificou-se que há predominância de estudos acerca das “Políticas Públicas em Educação Especial na educação profissional” (nove trabalhos), por segundo aparecem as pesquisas cujo objeto está relacionado ao “Acesso e permanência: práticas de escolarização de estudantes com deficiência” (oito trabalhos), os temas “Formação de professores para a Inclusão” e “Representações acerca da inclusão” foram recorrentes em dois trabalhos cada e um trabalho está relacionado á “Formação profissional para atendimento do público alvo da Educação Especial”. Em alguns trabalhos tivemos dificuldade em compreender a metodologia utilizada

na pesquisa, mas utilizamos a autodenominação dos autores como critério para demonstrá-las e identificamos como mais recorrentes o estudo de caso e as pesquisas bibliográficas e documentais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. et. al (Orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES 2008.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997. p. 159-181.

CASTEL, Robert. As armadilhas da Exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BOGUS, L.; YASBEK, M. C. **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 17-50.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio Cesar F. (Org). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação para a “Inclusão” e a “Empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERTS, S. M. (Orgs). **Mundo do Trabalho e Aprendizagem** Lisboa: EDUCA 2009. p. 61-77.

\_\_\_\_\_. Exclusão e/ou inclusão social? Questões teóricas e político práticas. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, Pelotas, RS, v. 1, p. 417-442, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial Brasileira**. Florianópolis, 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidade educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

## SENTIDOS SOCIAIS E POLÍTICOS DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES: EXPERIÊNCIAS NO ESTADO DE GOIÁS<sup>1</sup>

Leandro Viana de Almeida<sup>2</sup>

Financiamento<sup>3</sup>

### Os Cursos Pré-vestibulares Populares

O fenômeno dos cursos Pré-Vestibulares Populares ganha expressão no cenário político e social brasileiro a partir da década de 1990 ao oferecer cursos preparatórios para o ingresso nas universidades. Surgem como estratégia dos movimentos populares para acesso ao ensino superior e se definem, na origem, por oposição às lógicas de exclusão, elitização e mercantilização de educação. São diversas iniciativas e todo país organizadas pelo movimento negro, estudantil, sindical, igreja e ONGs. Trata-se de um ensino de suplência, após o ensino médio e não regulamentado pela legislação nacional, que visa preparar candidatos para disputar as escassas vagas no ensino superior.

Nascimento (2003) conceitua de “Cursos Militantes” todos os Pré-Vestibulares sem fins lucrativos sejam eles automeados de cursos populares, comunitários, alternativos ou para pessoas carentes. A análise do autor compreende que a identidade de tais cursos se define por oposição, são “Cursos Militantes” por terem objetivos contrários aos “Cursos Comerciais”, cursos preparatórios de caráter privado com interesse de lucro na educação. A noção de militância vem em decorrência da característica reivindicatória destes cursos em relação ao acesso ao ensino superior e na denuncia das desigualdades sociais. Zago (2008) contribui na localização deste cenário:

Os Pré-vestibulares populares (PVP) fazem parte de uma mobilização coletiva que vêm sendo desenvolvida nos últimos anos pela democratização do ensino no país. Não se trata portanto de iniciativas isoladas, senão que reflete a preocupação nacional com a problemática do acesso à universidade pública e com o aumento da demanda pelo ensino superior impulsionada

---

<sup>1</sup>Pesquisa em andamento realizada sob orientação do Professor Dr. José Adelson Cruz na linha de pesquisa educação, trabalho e movimentos sociais. Artigo submetido ao XII Seminário da de Pesquisa do PPGE, dias 08 e 09 de Dezembro de 2015.

<sup>2</sup>Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás. Mestrando em Educação Brasileira no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás PPGE-UFG – 27ª Turma do Curso de Mestrado.

<sup>3</sup> Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.



pela expansão do ensino básico, pela urbanização pelas transformações no mercado de trabalho. (ZAGO, 2008, p. 151)

Uma observação mais atenta dessas iniciativas pode revelar o quão se trata de um objeto constituído no entrecruzamento de alguns temas caros ao pensamento educacional brasileiro: a) o histórico debate acerca dos desafios do acesso à educação formal no país; b) as tensões e contradições que marcam a relação Estado e Sociedade civil na criação e oferta de estratégias para garantia desse acesso; c) a disputa das concepções de educação. d) Políticas públicas e mecanismos que regulamentam o acesso ao ensino superior: Vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, as Cotas sociais e raciais.

Zago (2008) estima a existência de cerca de 800 núcleos no ano de 2001, sendo que a maioria destes organizada nos estados do Sudeste. A autora revela ainda que tais cursos são: a) destinados a estudantes egressos de escola pública ou frações de “excluídos” e b) gratuitos ou com taxas destinadas a despesas de estrutura. Afirma ainda que são realizadas mudanças curriculares para além das disciplinas do ensino formal, com a inserção de disciplina destinada a formação política e que esses são geridos com quadro administrativo voluntário e em geral não possuem sede própria. Identifica ainda que, no período analisado, os cursos eram organizados com participação de diversos grupos: Igreja católica, movimento negro, movimento estudantil, movimento sindical e movimento comunitário.

Em generalidade os Cursos Pré-vestibulares populares são considerados como experiências de educação popular (Mendes, 2011; Oliveira, 2006). Não raro, estes concebem suas ações com base em concepções filosóficas, epistemológicas e políticas de educação de Paulo Freire. Fato que pode ser observado pelo estudo de MENDES (2011) em que a Rede Emancipa utiliza da noção de círculos de cultura e sua perspectiva de formação e pelos temas apresentados nos Encontros Nacionais de Cursinhos Populares. Para Oliveira (2006), o que distingue a educação popular de outras práticas educativas é a intencionalidade política sendo uma “proposta de práxis direcionada a transformação do homem e da sociedade” (Oliveira, 2006, p. 8).

Os Pré-Vestibulares Populares negam, a princípio, perspectivas do mercado, no entanto defendem qual relação com o Estado? Para problematizar essa questão, faz-se necessário retornar a discussão de como foi tratada a questão das relações dos

movimentos da sociedade civil com o Estado na história da educação. A questão da relação entre educação popular e educação pública foi tratada como algo inviável durante o regime militar por intelectuais e movimentos sociais. Segundo Paiva (1984) tal fato se deu pelo acirramento das tensões sociais naquele período e pela influência das teorias reprodutivistas francesas, em particular das teorias sobre os aparelhos ideológicos do Estado, de Althusser (1985) e do livro a reprodução de Bourdieu e Passerom (2009). Entendia-se naquele período que a educação popular só poderia ser entendida fora do ensino formal.

A perspectiva defendida por Paiva (1984), já na década de 1980, recolocava a questão acerca da possibilidade de a educação popular se relacionar no espaço público. Vale (1996), retoma a questão da educação popular na escola pública pela crítica à teoria reprodutivista de Althusser. A autora compreende a teoria Althusseriana dos aparelhos ideológicos do estado como: “uma visão teórica que não nos permite enxergar qualquer possibilidade de conflito ou de contradições sociais no interior da instituição escolar” (VALE, 1996, p. 16).

A crítica anterior auxilia o desenvolvimento do pensamento sobre concepção de educação delineado inicialmente pela utilização do conceito de educação em Frigotto (2000). Com esta postura podemos pensar a escola e a educação a partir de seu caráter ambíguo, de suas contradições, enquanto espaço de dominação e resistência, como lugar de disputa de poder, ou seja, campo de construção de hegemonia.

É fato que a escola assim como os Pré-vestibulares populares podem receber influência de outras esferas como o Estado e o mercado. Entretanto, no interior das instituições sociais, pode haver relações que criem ou reproduzam valores, normas e sentidos para a *ação social* dos indivíduos. Compreende-se as *instituições sociais*, no sentido sociológico do termo, como produtoras e reprodutoras de cultura.

Haveria se criado algo de particular nessas experiências? Podemos afirmar, que em geral, a continuidade dos Pré-Vestibulares Populares se deve ao engajamento de ex-estudantes dos próprios cursinhos. Conforme (CORRÊA, 2011, p. 65) “os sujeitos pesquisados, após ingressarem nas universidades, retornam ao cursinho, agora para atuarem como professores”. E, ainda, em (DE PAULO, 2013, p. 10). “constatou-se que

a maior parte dos coordenadores são ex-alunos do PVNC<sup>4</sup>”. Os Pré-Vestibulares Populares teriam chegado, portanto, a uma regularidade social, conseguem se renovarem, e para que isso criaram formas de organização social e produção de sentido sobre a ação humana que nos interessa a saber.

### **Questões levantadas no início da pesquisa**

**Problema de investigação:** Ao se tratar dos Cursos pré-vestibulares populares de grupos com estreitos vínculos com organizações sociais e que buscam construir outros modelos culturais de educação, indaga-se: a) Como se dá a ambiguidade entre universalização do acesso à educação formal e a legitimação das desigualdades de acesso ao ensino? b) Estaria em curso nestas experiências novas ações de educação popular? c) Existe de fato algo “alternativo” na medida em que esses grupos funcionam para inserir pessoas no sistema formal de educação?

**Objetivo geral:** Investigar os sentidos sociais e políticos dos “Cursos pré-vestibulares populares” por meio do desvelamento dos elementos que justificam a emergência, a ampliação, as (re)configurações, diversificações, concepções e particularidades na consolidação destas experiências no Estado de Goiás. **Objetivos específicos** - Investigar sentidos sociais e políticos dos Pré-Vestibulares Populares em Goiás. Perceber a consolidação dos pré-vestibulares populares em Goiás. - Compreender as relações dos cursos pré-vestibulares populares com as organizações sociais e se existe relação com movimentos sociais. - Investigar os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos que participam dos cursos pré-vestibulares populares sobre o acesso ao ensino superior. - Investigar concepções de educação e de educação popular que dão sustentação aos Cursos Pré-Vestibulares Populares. - Problematicar as relações entre essa educação “alternativa” e o ensino formal. Os Pré-Vestibulares investigados são o Pré-Vestibular Comunidade Fazarte, O Cursinho popular Dirce Machado e o PREUNI Cajueiro, de 2005 a 2015. Recorte temporal a partir do início da fundação do projeto Comunidade Fazarte no ano de 2005, sendo as outras duas iniciativas mais recentes. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas.

### **Notas sobre o andamento da pesquisa**

---

<sup>4</sup> Pré-vestibular popular para negros e carentes – PNVN. (DE PAULO, 2006)

**Envolvimento do pesquisador com os Pré-Vestibulares Populares pesquisados.** Nas atividades públicas dos projetos registradas por gravação e nas conversas não raro foi citado e reafirmam posições que defendi publicamente nos Pré-Vestibulares. Nestes casos, há um direcionamento das falas em função de ter sido professor e ter participado da coordenação do cursinho Fazarte por anos. No caso do Cursinho Dirce Machado, alguns professores são ex-alunos e participei como formador em encontros de formação de educadores populares.

**Recente temporalidade das experiências de Cursinhos Populares e vacâncias dos projetos no período da pesquisa.** Estive em campo nos três Pré-Vestibulares Populares no ano de 2014. No Dirce Machado gravei uma assembleia geral em que um ex-estudante do Fazarte, professor e um dos organizadores do Cursinho Dirce Machado, reconstituiu um histórico do projeto a partir de sua memória pessoal. Esta gravação é significativa, pois estudantes e professores atribuem os sentidos a suas ações no cursinho e suas oportunidades de acesso à educação. No Cursinho Comunidade Fazarte, em um seminário interno, também gravado com autorização do grupo, foi discutido a questão de tendências mercadológicas interferindo no desenvolvimento da ação. O conflito se dá porque um professor estava com a prática de esvaziar as aulas para convidar os estudantes para participar de cursos pagos, o qual seria beneficiado financeiramente. Com a greve das Universidades Federais o cursinho popular foi paralisado. Em relação ao terceiro curso pesquisado, o PREUNI Cajueiro, fiz entrevista e anotações com um dos coordenadores do projeto. A experiência entrou em vacância no segundo semestre de 2015 por falta de financiamento.

**Pesquisa documental.** Foi criado um banco de dados dos projetos e de temas relacionados ao vestibular em Goiás. Cartas de princípios, cartazes de divulgação, fichas de inscrições com critérios socioeconômicos, notas em jornais, participação das Pré-vestibulares em marchas a favor das cotas em Goiânia.

**Pesquisa bibliográfica.** A literatura estudada indicava ser recente e incipiente produção sobre o tema. No entanto, após levantada a produção de maneira sistemática, conclui-se que é um campo de pesquisa com relativo acúmulo. Entre dissertações e teses são trinta trabalhos ao todo, sendo vinte e cinco dissertações e cinco teses de doutorado. A produção acadêmica é de maior quantidade nas universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Trata-se também dos locais de maior incidência de Pré-Vestibulares. Em

relação à produção por área de conhecimento existe uma predominância de dissertações na área da educação, totalizando vinte dos trinta trabalhos. Tais trabalhos são em geral análises de pré-vestibulares específicos e os autores não seguiram, até o presente momento, no desenvolvimento de teses. A tese de Brito (2013), defendida na universidade de Lisboa, é fruto de pesquisa nos cursinhos populares vinculados a secretaria de educação do Estado do Piauí. O autor defende a tese de que os cursinhos são ações afirmativas para a equidade. Castro (2011), defende a tese dos cursinhos como movimentos sociais urbanos. O autor consegue apresentar um quadro significativo de comparação entre as experiências.

**Tendências dos Pré-Vestibulares.** Investiga-se com base nas dissertações e teses tendências apontadas nos estudos dos Pré-vestibulares. Percebe-se os seguintes movimentos: Cursinhos populares no decorrer do processo torna-se privados; Outros que nascem nos movimentos populares são absorvidos pelo Estado; Cursinhos são criados pelo estado como ação afirmativa em oposição a lógica de cotas; Existência de cursinhos populares que se tornam privados e aderem a concessões de bolsas como ações afirmativas.

**Relações dos cursinhos com políticas de governo.** Os cursinhos populares Educação para Afrodescendentes - EDUCAFRO e Movimento dos Sem Universidade – MSU foram e são base de sustentação das políticas dos Governos Lula e Dilma. (Ambos reivindicam-se como movimentos que conquistaram a política de financiamento e participam da comissão de avaliação do PROUNI.). Vale ressaltar que Parte significativa dos cursinhos pesquisados nas dissertações e teses consultadas participou das reivindicações das políticas de cotas sociais e raciais nas universidades públicas.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado.** Trad. Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Trad. Reynaldo Barão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRITO, Mariano Alves de. **A expansão do ensino médio e acesso ao ensino superior como política de equidade.** Uma abordagem centrada no cursinho popular e nos atores no Estado do Piauí – Brasil. Tese (Doutoramento em educação) Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Movimento Socioespacial de Cursos Alternativos e populares: A luta pelo acesso a universidade no contexto do direito a cidade.** Tese (Doutorado em Geografia) Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Cursinho Popular: Estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas, 2011.

DE PAULO, Nelia Regina dos Santos. **Movimentos de Educação Popular: um estudo sobre os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes do Rio de Janeiro.** GT Afro-brasileiros e Educação/ n21. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt21/t217.pdf> . Acessado em 15 de Setembro de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** 4ª. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, Máira Tavares. **Inclusão ou emancipação? Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NASCIMENTO, A. L. do. **Cursinhos militantes: ação coletiva pela democratização da educação superior.** Revista espaço acadêmico. N. 29, out.2003.

OLIVEIRA, Cícero Santiago de. **Os pré-vestibulares populares como espaço de educação política: O caso do Práxis.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, E. S. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, R. J., 2001.

PAIVA, Vanilda. **Estado e Educação Popular: Recolocando o Problema.** BEZERRA at Al. A questão política da educação popular. 4ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

VALE, Ana Maria do Vale. **Educação Popular Na Escola Pública.** 2ª São Paulo: Cortez, 1996.

ZAGO, Nadir. **Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008

# A CRIANÇA E O USO DA TELEVISÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E INTERAÇÕES POSSÍVEIS<sup>1</sup>

Letícia Borges da Costa  
Mestranda em Educação – Faculdade de Educação/PPGE/FE-UFG

Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves  
Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFG

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

## Introdução

Compreender a formação das crianças a partir de sua interação com a televisão advém de um interesse acadêmico e profissional, constituído desde a minha graduação em Pedagogia, na qual realizei o trabalho de conclusão de curso, em um viés sociológico, abordando a relação estabelecida entre o consumo, a criança e a televisão (MARX, 2008; CAMPOS e SOUZA, 2002). Posteriormente, ao realizar o Curso de Especialização em Psicologia dos Processos Educativos, dei continuidade aos estudos sobre esta temática, com enfoque na teoria crítica, buscando entender como se dá a formação da criança a partir de suas interações com os desenhos animados exibidos na televisão. (MARX, 2008; ADORNO, 1996; GUARESCHI, 2005).

Durante a atuação como professora de Educação Infantil da rede municipal de educação do município de Goiânia, percebi a utilização frequente da televisão na Educação Infantil, o que me despertou o interesse em continuar a investigar o modo com que as crianças pequenas se relacionam com as produções veiculadas pela mídia televisiva.

Vale ressaltar que os estudos realizados no Nepiec/FE/UFG nos apresentaram um novo caminho, uma nova abordagem teórica do desenvolvimento e da formação humana, a teoria histórico-cultural, que trouxe contribuições significativas para a compreensão sobre a criança e sua educação, compreendendo-a como um ser social, histórico e cultural que se constitui a partir das relações estabelecidas com o outro e com o mundo. (VYGOTSKY, 2003). Assim, torna-se possível entender a relação da criança com a televisão como produção

---

<sup>1</sup> A presente pesquisa vincula-se ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), e à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG).

histórica e cultural que participa nos processos formativos, de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Deste modo, nos propomos a entender as relações estabelecidas pelas crianças de zero a seis anos<sup>2</sup> com a televisão nas instituições de Educação Infantil, buscando identificar e analisar como elas participam e vivenciam os momentos de utilização deste meio de comunicação no trabalho pedagógico. Para isso, delimitamos como questão central: Como as crianças vivenciam as situações de uso da televisão nas instituições de Educação Infantil? Partindo desta problematização nos questionamos também: As crianças de zero a seis anos têm acesso à televisão em instituições de Educação Infantil? Quais as produções são exibidas para as crianças? As crianças manifestam interesse por estes momentos e pela programação ofertada? Como elas participam? Quais suas ações/atitudes durante as sessões de uso da TV? Como a professora participa destas atividades?

Esta pesquisa será fundamentada na abordagem sócio-histórico-dialética (BARBOSA, 1997), com base no materialismo histórico-dialético (MARX, 2008). Isso porque entendemos que o objeto de pesquisa não pode ser compreendido fora de sua realidade, mas sim em um constante movimento dialético. Para isso, propomos a realização de uma pesquisa teórica e empírica, envolvendo agrupamentos de crianças de zero até seis anos de idade.

A etapa empírica será realizada em Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia, com diferentes procedimentos metodológicos: observações, registros fotográficos, diários de campo e conversas com crianças e professoras. Este município foi escolhido para que possamos contribuir com o mapeamento da educação infantil no estado de Goiás, o qual vem sendo desenvolvido pelas pesquisas vinculadas ao Nepiec/FE/UFG.

### **Fundamentação teórica**

Ao longo da história várias concepções de criança/infância foram estabelecidas, influenciando as práticas educativas com as crianças. Atualmente, no Brasil, a criança passa a ser compreendida como sujeito de direitos, cidadã, ser histórico, social, cultural, participativo, que se constitui a partir das suas relações sociais, o que se resulta de pesquisas,

---

<sup>2</sup> O Nepiec/FE/UFG, assim como outros grupos e núcleos de pesquisa sobre infância e educação infantil, defende o direito à permanência das crianças que completam seis anos de idade, até 31 de março, nas instituições de Educação Infantil, como estabelece o Conselho Nacional de Educação.



estudos e lutas sociais, sobretudo a partir da década de 1980. (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2011 e 2008).

Essa concepção de criança traz à tona uma preocupação maior com o seu processo formativo e, nesse contexto, a educação das crianças de 0 a 6 anos, com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, dentre outras normativas, é definida como a primeira etapa da Educação Básica com a finalidade de promoção do desenvolvimento das crianças, “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Assim, temos nesses documentos uma importante conquista no processo formativo das crianças pequenas, ao compreender que essas devem se desenvolver de forma integral e em todos os seus aspectos.

Com base na teoria histórico-cultural compreendemos a criança como ser que se humaniza em suas relações sociais, ao se apropriar das produções culturais criadas pelos homens ao longo da história. (MELLO, 2007). Desse modo, a Educação Infantil deve proporcionar às crianças várias experiências e aprendizagens sobre o conhecimento humano, levando-a à formação e ao desenvolvimento plenos. Considerando, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que orienta o currículo e as práticas pedagógicas com crianças pequenas nas instituições (BRASIL, 2009), entendemos que a apropriação e o domínio de diferentes linguagens, assim como de recursos tecnológicos na Educação Infantil, são ações fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A relação estabelecida entre mídia e a educação vem sendo estudada e pesquisada há décadas, a partir diferentes abordagens, vertentes e áreas do conhecimento, as quais, segundo Belloni (2009) percebem e apontam a televisão de diversas formas, seja como babá eletrônica, professora, conselheira, formadora e companheira. Estes estudos e pesquisas, realizados principalmente nas áreas da psicologia, sociologia, educação e comunicação buscam, de acordo com Duarte (2009, p. 54), “[...] entender o modo como as relações entre mídia audiovisual e sociedade interferem na composição do imaginário social, na produção de identidades e na transmissão de valores éticos e morais”.

Pesquisas vinculadas à teoria crítica, segundo Belloni (2009, p. 50) privilegiam “[...] a mensagem, o emissor e suas regras – deixando de lado o estudo do receptor da mensagem, sua diversidade e formas de assimilação e resistência.” Isso pode ser percebido a partir das concepções de indústria cultural e cultura de massa, uma vez que esta teoria

considera que os receptores são uma massa de indivíduos dependentes e produzidos pelo sistema, o que se difere da noção de público, que define um receptor consciente e participante. (BELLONI, 2009). A indústria cultural, segundo Adorno (1986, p. 99) “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente”, fazendo com que o conformismo impere diante da possibilidade de consciência crítica.

A Teoria dos Efeitos, vinculada à área da comunicação, considera os espectadores como receptores passivos e, por isso, não se preocupa em compreender como os sujeitos recebem as mensagens e conteúdos transmitidos pelos recursos audiovisuais, considerando-os vítimas do sistema. (BELLONI, 2009; SILVA, 2008).

Tais concepções sobre a mídia/educação começaram a perder a força e passaram a ser discutidas a partir de uma abordagem mais voltada para a formação de sujeitos ativos, críticos e criativos no que diz respeito às tecnologias da informação e da comunicação. Segundo Belloni (2009), tais mudanças se deram a partir dos anos 1970, sobretudo após ideias apresentadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que indicava a importância da formação, da educação para as mídias como condição fundamental para uma educação voltada para a cidadania e para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao conhecimento. (BELLONI, 2009).

Assim, as pesquisas passaram a questionar esta concepção de um sujeito passivo na relação com os recursos midiáticos, considerando que a recepção da mídia é uma produção de significados realizada por sujeitos sociais, que participam ativamente desse processo, não se limitando apenas a “absorver” o que é transmitido nas produções midiáticas. Questiona-se a ideia de um receptor, passando a mostrar que as experiências do espectador, “[...] sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia.” (DUARTE, 2009, p. 54).

Nesta perspectiva de sujeitos participantes, que atribuem sentido às mensagens transmitidas pela televisão, identificamos estudos e pesquisas desenvolvidas a partir da abordagem denominada “Estudos de recepção latino-americana” que estabelece a existência de diferentes “[...] fontes que mediam a relação do receptor com as mensagens midiáticas, possibilitando-lhes atribuir sentidos próprios aos que veem, ouvem ou leem.” (SILVA, 2008, p.1). Identificamos, ainda, pesquisas realizadas a partir da sociologia da infância, que negam a concepção de criança como receptor passivo das mensagens transmitidas pela televisão, trabalhando com a ideia de que elas interpretam, aceitam ou recusam os conteúdos

veiculados pelas mídias, incorporando-as em sua experiência e as utilizando em suas interações (BELLONI, 2009).

Salientamos que ao pautarmos na teoria histórico-cultural nos distanciamos das abordagens que compreendem a criança como um ser passivo, massificado na sua relação com a televisão e nos identificamos com os estudos que reconhecem a criança enquanto participativa, mas também nos diferenciamos da sociologia da infância que autonomiza as culturas infantis. Partindo desse fundamento teórico, defendemos a ideia de que, na relação sujeito/ mídia televisiva, as crianças receberão as informações de maneiras distintas, o que dependerá das singularidades pessoais de cada uma, as quais resultam de complexos processos formativos mediados pelas interações, experiências e vivências anteriores.

É neste sentido, nos baseando na concepção acima, que propomos a realização de uma pesquisa com as crianças, a fim de compreender como elas vivenciam os momentos de utilização da televisão na instituição a partir do que será posto por elas e não exclusivamente pelo olhar do/a professor/a. Porém, vale ressaltar que não desconsideraremos a participação docente, uma vez que compreendemos a importância da mediação do sujeito mais experiente na relação da criança com a televisão e na formação infantil, em sentido amplo.

### **Discussão (detalhamento do estágio atual da pesquisa/estudo, síntese provisória)**

Em busca de compreendermos nosso objeto de pesquisa e de responder aos nossos questionamentos, demos início à pesquisa teórica, realizando o levantamento de teses e dissertações do período de 2004 a 2014, no portal de periódicos e portal de teses e dissertações da CAPES, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no banco de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec/FE/UFG).

Para a seleção dos trabalhos, elencamos catorze descritores (Criança, Infância, Educação Infantil, Pré-Escola, Creche, Prática Pedagógica, Mídia, Televisão, Mídia Televisiva, Mídia Audiovisual, Recurso Audiovisual, Produção audiovisual e Mídia-Educação) que ao serem combinados nos apresentaram a existência de 1.360 (mil trezentos e sessenta) produções. Porém, destes, 284 (duzentos e oitenta e quatro) trabalhos se repetem uma ou mais vezes, restando 586 (quinhentos e oitenta e seis) títulos que analisamos a partir da leitura combinada dos títulos e resumos, visando identificar os trabalhos já produzidos sobre a criança e a televisão na Educação Infantil.

Na realização desta análise, separamos inicialmente os trabalhos que abordavam as temáticas: crianças, infância e educação infantil, o que nos possibilitou excluir 441 (quatrocentas e quarenta e uma) teses e dissertações. Dentre os 145 (cento e quarenta e cinco) trabalhos restantes, identificamos 70 (setenta) que discutiam sobre as mídias, dos quais 37 (trinta e sete) traziam a relação criança e televisão. Por fim, fizemos a seleção procurando identificar os trabalhos que abordassem a relação das crianças com a televisão nas instituições de educação de educação infantil, localizando, assim, 12 (doze) trabalhos, sendo 11 (onze) dissertações e 1 (uma) tese, a serem analisadas.

Com a leitura destes trabalhos, percebemos que a relação da criança com a mídia televisiva é abordada a partir de diferentes olhares, como, por exemplo, a brincadeira, a construção da identidade, o trabalho pedagógico, a interação das crianças, dentre outros que visam compreender como se dá o desenvolvimento e a formação infantil. Cabe ressaltar que o referencial teórico destes trabalhos perpassa pela Sociologia da Infância, pelas teorias da comunicação, sobretudo a teoria latino-americana, pela teoria crítica e a teoria histórico-cultural.

Simultaneamente ao estado da arte, iniciamos a pesquisa empírica, no município de Aparecida de Goiânia/GO, solicitando a autorização da Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, organizamos nossa pesquisa em duas etapas, sendo que a primeira se constituiu pela proposição de um questionário de identificação das instituições que atendem Educação Infantil no município. É importante ressaltar que já propusemos o questionário em todas as instituições que aceitaram participar da pesquisa, representando um total de 63% da rede. Os questionários estão em fase final de análise e já demos início à segunda etapa da pesquisa empírica, escolhendo as instituições<sup>3</sup> que serão convidadas para realizarmos as observações e diálogos com as crianças a fim de compreendemos nosso objeto de pesquisa e responder nossas questões norteadoras.

Por fim, destacamos a realização de estudos acerca da relação criança e televisão, buscando construir nossa dissertação, a qual tem sido orientada, discutida e elaborada a partir do materialismo sócio-histórico-dialético, que nos possibilita compreender as contradições de nosso objeto de estudo.

---

<sup>3</sup> O critério de escolha foi a representatividade de 10% das instituições que atendem apenas a Educação Infantil (Centros Municipais de Educação Infantil e Centros de Educação Infantil) no município de Aparecida de Goiânia/ GO, o que nos possibilita mapear e ter a visão mais global do objeto de estudo.

## Referências

- ADORNO, T. W. **A indústria Cultural**. In: COHN, G. Theodor W. Adorno: sociologia. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- ALVES, Cristiane; LABRUNIE, Maria das Graças. Representações da tevê em desenhos infantis. In: DUARTE, Rosália (org.). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ivone G. **Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio-histórica-dialética**. 1997. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BARBOSA, Ivone. G.; ALVES, Nancy. N. L.; MARTINS, Telma. A. T. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. **31ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu-MG, 2008.
- BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. L.; MARTINS, Telma A. T. O Professor e o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José C; SUANNO, Marilza V. R; LIMONTA, Sandra V. **Didática e Práticas de Ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 24 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- CAMPOS, Cristiana C. G.; SOUZA, Solange J. Infância, mídia e cultura do consumo. In: GONDRA, José. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DUARTE, Rosália (org.). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUARESCHI, Pedrinho. A.; BIZ, Osvaldo. O impacto da mídia nas sociedades modernas. In: GUARESCHI, Pedrinho. A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, Educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2008.
- MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jul. 2007.
- SILVA, Fernando R. S. Infância e violência: um estudo sobre a representação da infância em contexto de narco-experiência. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**. Caxambu/MG, 2008. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT16-5040--Int.pdf>> Acesso em 22 out. 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed Editora, 2003.

## **RAZÃO INSTRUMENTAL, PRAGMATISMO E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE**

Lílian Brandão Bandeira

Orientadora: Silvia Rosa da Silva Zanolla

Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

### **Apresentação da proposta de investigação**

Este trabalho sintetiza os anseios de pesquisarmos o processo de empobrecimento formativo das licenciaturas de Educação Física a partir dos estágios supervisionados curriculares das universidades públicas de Goiás, visto que a formação de professores dessa área dialoga com a macrorrealidade social marcada pela redução do papel formativo da universidade. Essa redução é respaldada, principalmente, pelo recuo da teoria e pela lógica da resolução imediata dos problemas da prática. Assim, buscaremos, com este estudo, investigar a lógica racional norteadora das concepções hegemônicas no campo da formação de professores a partir das contribuições teóricas da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

O recuo da teoria é componente político e ideológico da formação de professores e, estratégica e intencionalmente, possui nexos com as propostas de Estágio Supervisionado. Segundo Martins (2010), o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade se constitui em princípios que têm norteados a formação de professores no sentido de desqualificar os conhecimentos clássicos e o ato de ensinar. Nessa perspectiva, a teoria, sobretudo a sua relação com a prática, é pertinente na medida em que atende a uma resolução imediata de problemas oriundos da prática. Essa concepção não compactua com um projeto sólido de formação de professores que vise à autonomia e à emancipação.

Há um processo de “assepsia” nas universidades que se caracteriza, dentre outros fatores, pela recusa da teoria (SHIROMA, 2003). Esse empobrecimento da formação na universidade e a consequente adaptação letárgica, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), atendem aos imperativos econômicos, sobretudo internacionais, que impõem a meta da conquista da eficiência, da qualidade e da equidade pensada sob a ótica do desenvolvimento econômico.

Articulados a esse contexto de empobrecimento formativo, os professores têm se alienado cada vez mais de uma perspectiva emancipatória de conhecimento e de pesquisa. O recuo e a recusa da teoria, sob a égide do discurso da necessidade de articulação com a prática imediata e com a resolução de problemas do cotidiano, mostram-nos que a validade dessa formação só é legitimada sob a perspectiva da funcionalidade e da utilidade pragmática. Desse modo, temos como hipótese

para essa intenção de estudo que os fundamentos que subsidiam o discurso hegemônico da formação de professores na atualidade mostram-nos que o pragmatismo<sup>1</sup> se constitui como uma concepção norteadora das propostas construídas nas universidades e nas políticas nacionais. Segundo Moraes (2003), estamos diante de uma “marcha a ré intelectual” e teórica.

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção do terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2003, p. 153-154; grifos da autora).

Essa perspectiva está presente nas políticas internacionais e nacionais, nos níveis de graduação e pós-graduação. A prática desprovida de reflexão tem sido coerente com as imposições ideológicas do campo da formação de professores na atualidade e se mostra pragmaticamente mais eficaz (MORAES, 2003).

A fim de entender a crítica ao pragmatismo e à razão instrumental aliada a ele, este trabalho se propõe também ao estudo da (i)racionalidade que temos submetido a formação humana e toda a relação que temos estabelecido com o conhecimento.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (HORKHEIMER, 2002, p. 29)

Desse modo, percebe-se que a razão instrumental possui enraizamentos epistemológicos significativos no positivismo e no pragmatismo. Para Horkheimer (2002), o objetivo do pragmatismo é se compor como atividade prática, distinta de compreensão teórica e pautada em experimentos científicos. O ataque à contemplação e ao louvor da perícia técnica expressa o triunfo dos meios sobre os fins. Neste estudo, nos atentaremos à reflexão de alguns elementos do pragmatismo consonantes com a formação de professores na universidade. Daí a necessidade de

---

<sup>1</sup> O pragmatismo funda-se na escola filosófica norte-americana a partir, principalmente, de três autores: John Dewey (1859-1952), Charles Peirce (1839-1924) e William James (1842-1910). Segundo Dewey (2007), as ideias só têm importância se servirem de instrumento para a resolução de problemas reais e práticos. Dewey considera então que a filosofia clássica separou o conhecimento da ação e a teoria da prática. Com isso, defende a legitimidade da medida prática no pensamento.

estabelecer um diálogo entre Dewey (2007) e os frankfurtianos a fim de compreender o entrelaçamento conceitual e ideológico que existe entre pragmatismo, razão instrumental e as concepções de formação de professores hegemônicas na atualidade.

Diante desse ponto, formulo a problemática central desta intenção de pesquisa que se desenvolverá a partir dos seguintes questionamentos: Como se constitui a relação entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores no atual contexto de empobrecimento formativo das licenciaturas, sobretudo da Educação Física? Como os fundamentos do pragmatismo se articulam à lógica da razão instrumental e orientam as concepções de formação de professores de Educação Física sobretudo no espaço formativo do Estágio Supervisionado Curricular?

A partir dessa problemática, temos como objetivo geral compreender como se constroem e como se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores nas propostas de Estágios Supervisionados Curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades públicas de Goiânia. De modo específico, objetivamos: entender os nexos existentes entre os fundamentos teóricos da razão instrumental e do pragmatismo; compreender como a racionalidade instrumental subsidia as propostas de formação de professores de Educação Física nos estágios; compreender como se constitui a formação de professores de Educação Física e o seu empobrecimento a partir das propostas de Estágio Supervisionado Curricular; entender os fundamentos norteadores dos projetos de estágio dos cursos de Licenciatura em Educação Física; compreender a relação entre teoria e prática construída nos Estágios Supervisionados da formação de professores de Educação Física; entender como o pragmatismo, travestido de discurso crítico e inovador, se materializa nas concepções de formação de professores de Educação Física; pesquisar a experiência na perspectiva frankfurtiana como contraponto à racionalidade instrumental; suscitar reflexões para a formação de professores e para os estágios das licenciaturas em Educação Física na perspectiva da práxis a partir das contribuições da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Para investigar essas questões, tomamos como expressão empírica o estágio supervisionado por conter, no interior de sua relação, a proposição de síntese formativa do percurso do curso de graduação em licenciaturas e por deter o conteúdo da tensão entre conhecimento e ação, teoria e prática. Assim, a justificativa para a escolha deste tema se dá em virtude da necessidade de se entender os fundamentos teóricos que subsidiam as orientações políticas e ideológicas dos estágios supervisionados das licenciaturas em Educação Física, sobretudo no atual contexto de fragmentação da formação profissional<sup>2</sup>. Ao compor a estrutura curricular das licenciaturas, os estágios

---

<sup>2</sup> A formação profissional em Educação Física, após a definição das Diretrizes Curriculares da área e a específica para formação de professores, consolidou um processo de divisão entre bacharelado e licenciatura com uma evidente desvalorização dos cursos de formação de professores. Há na literatura da área um exaustivo debate a respeito do assunto. As análises críticas sobre as implicações da divisão da formação em educação física nas modalidades



supervisionados tradicionalmente têm se caracterizado num tempo e espaço pedagógico destinado à prática<sup>3</sup>. É nesse espaço que a Formação ou a Semiformação<sup>4</sup> presente nas licenciaturas se multiplica e alcança a grande maioria de crianças e jovens educados nas escolas brasileiras. Na dinâmica curricular dos cursos de licenciatura, os estágios articulam ensino, pesquisa e extensão, tratam de modo evidente acerca da relação entre teoria e prática e estabelecem uma relação direta dos professores em formação inicial com o mundo do trabalho. O campo empírico para a realização deste estudo de doutorado se dará no Estágio Supervisionado dos currículos das licenciaturas em Educação Física das universidades públicas de Goiânia.

A metodologia parte de princípios da pesquisa qualitativa e tem como matriz teórica e epistemológica a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Esta proposta de investigação se pauta na perspectiva da Pesquisa Social Empírica como práxis a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Para Adorno (2009), o processo interpretativo dos fenômenos necessita de algo além da experiência do imediato, requer a intervenção ativa do sujeito pensante. A verdade reside no objeto (primazia do objeto) e será desvelada pelo sujeito racional que o investigará e o analisará. É necessário decifrar o objeto, expondo seu conteúdo de verdade e de inverdade, entendendo-o a partir de suas ambivalências e contradições. Para os frankfurtianos, é importante que o objeto de pesquisa seja compreendido e mediado em seu processo histórico. “Tal historicidade é concebida como a verdadeira gênese do objeto – uma gênese dialética característica de todos os conceitos humanos e sociais” (ANTUNES, 2014, p. 33).

Assim, buscaremos contemplar nesta pesquisa os principais elementos constitutivos da base teórica frankfurtiana, entendendo a formação docente nas universidades através dos estágios supervisionados, o recuo da teoria e a ausência de reflexão como um tipo de microcosmo que contém todos os problemas, contradições, tensões e tendências pertencentes à sociedade atual. A delimitação dos dados empíricos desta investigação ainda está sendo definida. Pretendemos coletar os dados nos projetos pedagógicos, nos projetos de estágio supervisionado e nos relatórios de estágios dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades públicas de Goiânia e nos

---

bacharelado e licenciatura expõem as causas principais e seus desdobramentos a partir dos seguintes elementos: a) não haveria argumentos epistemológicos ou de identidade profissional plausíveis que justificassem a formação em duas habilitações; b) a separação teria avançado em função do lobby mercantil na área, principalmente aquele ligado à indústria esportiva e do fitness e ao ensino superior privado, articulados pelo conselho profissional da área que possui uma clara visão mercantil do universo da educação física; c) as reformas recentes do ensino superior se constituíram como base de sustentação para a divisão da formação; d) houve, com isto, o recrudescimento das teorias e ideologias biomédicas na área e uma desvalorização das humanidades como elemento constitutivo da formação profissional na área.

<sup>3</sup> As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002) trazem o aumento da carga horária dos estágios para 400h sob a justificativa da necessidade do aumento da carga horária prática dos currículos das licenciaturas.

<sup>4</sup> A Semiformação (*Bildung*) caracteriza-se como uma das mais significativas expressões subjetivas da indústria cultural, que leva o indivíduo à alienação onipresente e à apropriação da cultura danificada. Esse processo contrapõe-se à Formação Cultural (*Bildung*) e traz um sentido formativo prejudicado, distorcido e falsificado da cultura e da realidade, desestimulando a reflexão e a autonomia do indivíduo. A Semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria (ADORNO, 2010).

documentos orientadores das políticas de estágio e formação de professores de Educação Física (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, Lei de Estágio e demais documentos orientadores da política de formação docente brasileira).

### **Considerações Provisórias**

Esta investigação encontra-se em fase de revisão bibliográfica, leitura e fichamento de livros, artigos científicos, anais de congressos científicos nacionais e internacionais, teses e dissertações que discutem as seguintes temáticas: estágio e formação de professores de Educação Física, formação de professores na universidade contemporânea, razão instrumental, semiformação cultural, pesquisa social empírica na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, pragmatismo e educação. Paralelamente aos estudos dos autores que fundamentarão teoricamente esta investigação, temos realizado a leitura sistemática dos documentos oficiais que orientam a formação de professores nas universidades e os estágios supervisionados curriculares, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores e a que trata especificamente da formação em Educação Física. Após essa etapa, analisaremos os projetos pedagógicos, os projetos de estágios e os relatórios dos estágios construídos pelos licenciandos de Educação Física das universidades pesquisadas.

Os estudos realizados até o momento nos permite afirmar, provisoriamente, que o processo de recusa da teoria e da reflexão em detrimento de uma formação alijeirada e pragmática tem subsidiado teórica, epistemológica e politicamente as orientações legais para a formação de professores de um modo geral. Porém, ainda não conseguimos elucidar com este estudo quais implicações e especificidades serão trazidas para a área de Educação Física, visto que se trata de uma área de conhecimento marcada historicamente pela influência médica, militar e esportiva, com forte predominância dos saberes da prática em detrimento da reflexão teórica.

Nessa fase de pesquisa bibliográfica, as leituras nos permitem afirmar que o pragmatismo, aliado ao processo de recuo da teoria, se constitui numa concepção que influencia a formação de professores nas universidades. Essa perspectiva corrobora a restrição de possibilidades formativas dos sujeitos que educarão as gerações futuras e possui proximidades com a categoria de razão instrumental discutida pelos frankfurtianos. “Enquanto o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria (ADORNO, 1995, p. 204)”.

O crescente processo de pauperização da formação dos sujeitos que educarão as gerações futuras reflete a hegemonia das concepções pragmáticas pautadas na lógica de reflexão sobre a prática e na resolução imediata dos problemas do cotidiano. Portanto, é necessário construirmos

outras perspectivas de formação docente que se pautem nos princípios científicos mais elaborados pela humanidade, porque a educação deve perspectivar a emancipação humana e a construção de uma sociedade justa que não se norteie pela exploração do homem pelo homem. A Teoria da Escola de Frankfurt se faz imprescindível nesta proposta de trabalho, uma vez que objetiva elucidar de modo científico e crítico o caráter contraditório da sociedade contemporânea, contribuindo para as possibilidades reais de mudanças das condições humanas existentes na atualidade. A valorização docente e a formação de qualidade demandam a articulação entre teoria e prática em toda a sua complexidade, sendo, pois, condição importante para o processo de humanização dos sujeitos na nossa sociedade.

## Referências

ADORNO, Theodor. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: \_\_\_\_\_. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 202- 229.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B; ZUIN, A.A.S; LASTÓRIA, L.A.C.N. **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANTUNES, Déborah Christina. A conexão entre reflexão filosófica e pesquisa social empírica como *práxis* na teoria crítica da sociedade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Nº. 22, mai-out/2014, p.24-42.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

MARTNS, Ligia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora da Unesp, 2010. p. 13-31.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129-149.

# **ELEIÇÃO PARA DIRETORES EM APARECIDA DE GOIÂNIA**

**Lucyana Martins de Moraes**

**Orientadora: Miriam Fábila Alves**

**Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação  
27ª turma de Mestrado**

## **Introdução**

A gestão democrática da escola pública, ganhou destaque nos movimentos dos profissionais da educação no período de enfraquecimento da Ditadura Militar no Brasil. O anseio por um país democrático, e em consonância, por uma escola democrática, fez a temática ocupar espaço nos debates educacionais, em especial, a partir dos 1980, quando o país passou pelo processo de redemocratização política e promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF de 1988). Nesse cenário, a gestão democrática foi elencada como um dos princípios da educação nacional, sendo posteriormente reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Como imperativo legal, resultado de intensas lutas sociais, poder-se-ia pensar que, quase vinte e seis anos depois da promulgação da CF de 1988, a ausência de democracia na escola não seria mais um problema a ser pensado e pesquisado na educação nacional. No entanto, ainda há um número considerável de sistemas de ensino no Brasil que, se intitulam democráticos, mas utilizam mecanismos autoritários para a gestão das escolas, tais como a indicação política para a escolha dos dirigentes escolares.

O município de Aparecida de Goiânia, que faz parte da região metropolitana de Goiânia, teve até o ano de 2009, a escolha dos gestores escolares, por meio da indicação do legislativo municipal. Apenas com a mudança promovida pela Lei Ordinária nº 2.861/2009, iniciou-se o processo de eleição para diretores. Por considerar este um processo tardio, porém de grande relevância para o sistema municipal em questão, optei por analisar a eleição para diretores em Aparecida de Goiânia, por meio dessa pesquisa pretende-se levantar dados e realizar análises sobre a eleição para diretores em Aparecida de Goiânia, considerando os impactos da mudança na gestão das escolas públicas municipais. Para alcançar os objetivos propostos optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, afim de reunir referências que possibilitem uma melhor compreensão da temática e a pesquisa de campo, utilizando como instrumento o questionário. Com a pesquisa pretende-se compreender os seguintes aspectos do objeto

investigado: 1) investigar a normatização legal que estabeleceu a eleição direta para diretores no sistema municipal de ensino de Aparecida de Goiânia; 2) analisar a participação dos profissionais da educação no processo da primeira eleição direta para diretores; 3) compreender a percepção dos sujeitos analisados quanto as relações de poder que foram instituídas dentro da escola a partir da eleição direta para diretores; 4) analisar o processo de eleição para diretores, como possibilidade do estabelecimento de novas relações de poder dentro da gestão da escola.

No caso em estudo, dados do IBGE referentes ao ano de 2014, revelam que a cidade conta com 511.323 mil habitantes e tem apresentado uma expansão econômica significativa. Atualmente, o título de “cidade dormitório”, utilizado para definir a cidade, faz parte do passado, pois a cidade oferece aos moradores a possibilidade viver e trabalhar na cidade (IBGE, 2015).

Para atender a nova realidade da cidade, a questão educacional torna-se cada vez mais importante, pois o atendimento à população torna-se uma demanda constante. O município conta com 65 escolas de Ensino Fundamental com 36.160 matrículas, 18 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) com 835 matrículas. Para o atendimento desta demanda, há no município hoje o número de 1.143 docentes em atuação (IBGE, 2012). Esses números refletem as necessidades educacionais do município que contava, em 2010, com uma população de 37.366 crianças de 0 a 4 anos e com 80.670 de 05 a 14 anos (IMB, 2015).

Com a aprovação da Lei Orgânica do Município de Aparecida de Goiânia, em 2008, a realidade começou a se alterar, quando se determinou a “gestão democrática do ensino, garantida a participação de representantes da comunidade” como um dos princípios norteadores da educação municipal (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2008). Essa garantia da participação de representantes da comunidade na gestão democrática, no município de Aparecida de Goiânia, representou o início de um processo de ruptura com as práticas patrimonialistas e coronelista vividas na educação municipal até então.

A eleição para diretores no município de Aparecida de Goiânia, instituída por meio da Lei Ordinária nº 2.861/2009, na qual o corpo gestor das escolas municipais e Centro Municipais de Educação Infantil (CMEIS) são assim definidos: “Art. 2º A direção da unidade escolar, composta pelo diretor e secretário geral, eleitos em eleições diretas e secretas, realizadas nos termos desta Lei.” (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2009).

Diante do exposto, é possível afirmar que mesmo sendo aprovada tardiamente, ou seja, vinte anos depois da Constituição Federal, a Lei complementar nº 2.861/2009 apresenta um grande avanço para o município de Aparecida de Goiânia, uma vez que retira do legislativo municipal o poder de indicação dos diretores e conseqüentemente o poder de mando sobre a gestão das escolas. A escolha dos gestores por meio da indicação gera, não apenas a colocação dos gestores sob preferência do legislador que as indicou, mas também interferência direta na gestão da escola, transformando-a num palanque eleitoral por cerca de duzentos dias letivos, já que os vereadores tem um poder direto sobre os gestores. Os cargos por contrato temporário dominavam também funções administrativas e pedagógicas, deixando a escola muitas vezes vitimada por um trabalho que se encerrava a cada contrato, não podendo então se planejar a longo prazo, sendo válido ressaltar também, a dificuldade em se desenvolver a luta por melhores condições de trabalho e salário, pelo grande número de servidores não concursados e com dívidas pessoais a vereadores.

O rompimento da lógica de indicação no município, com a implantação da eleição direta para diretores, traz ao sistema municipal de ensino a possibilidade do exercício da democracia. Sendo este um momento de aprendizado, quanto ao papel da escola como formadora para a cidadania, mas também um momento de reconhecimento da comunidade, da escola como um espaço público, e não privado. Essa afirmação se faz necessária, tendo em vista que nesse processo de eleição a escola tem seus portões abertos a intervenção da comunidade, não ficando restrito à forças políticas.

Durante a aplicação do questionário, enquanto pesquisadora, pude perceber a dificuldade em compreender o papel real da eleição e a vivência da gestão democrática, sendo interessante destacar o receio de parte dos respondentes, caso a escola fosse identificada, a resistência em responder e ter garantias que esse resultado seria utilizado para fins acadêmicos e não pessoais. Um número considerável de respondentes do questionário temia que a pesquisa fosse na verdade, um meio de a Secretaria Municipal de Educação averiguar a situação da gestão escolar. Essa preocupação foi verbalizada, e apenas com intensa argumentação da pesquisadora é que a situação chegou a ser revertida, sendo válido destacar que, a presença de alguns ex-alunos de faculdades privadas, nas quais estive como professora e/ou coordenadora, conferiram nesse momento de tensão a argumentação a meu favor quanto a seriedade da pesquisa e uma possível amenização, quanto a estar de fato numa pesquisa de mestrado. Atualmente a pesquisa encontra-se em processo de tabulação dos resultados e revisão do texto,

buscando a elaboração dos dados levantados em campo, com o referencial teórico trabalhado.

### **Fundamentação teórica**

A dinâmica escolar sofre influências do contexto intra e extraescolar. No caso do Estado brasileiro, conforme Neves (2000), o modelo político-econômico adotado no processo de redemocratização foi o neoliberalismo de mercado, que trouxe à escola pública uma gestão baseada em princípios mercadológicos. Assim, o processo educativo é diretamente influenciado pelo contexto sociocultural, pelos aspectos organizacionais, sendo o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar resultado dessas relações (DOURADO, 2007, p. 922)

Para melhor compreensão desse processo, me aproprio da definição de educação de Dourado (2007), que assim se expressa:

A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. (p. 923-924).

Diante dessa definição é necessário o entendimento de que a escola, como instituição social, tem em sua lógica organizativa e em sua finalidade, objetivos ligados diretamente aos fins político-pedagógicos da educação. Essa compreensão possibilita a análise da realidade escolar e conseqüentemente o planejamento das atividades mediante esta especificidade intrínseca a escola. Desse modo, seu planejamento e gestão, deverão estar em consonância com sua natureza, devendo então às políticas o papel de trazerem até as unidades projetos que priorizem o processo de formação dos indivíduos que compõem esta escola (DOURADO, 2007).

O papel do dirigente escolar nesse processo, vai além de mobilizar pessoas para a realização de atividades, pois quem se ocupa desse cargo, deve estar atento em suas atividades aos objetivos educacionais. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), a natureza do trabalho escolar, requer uma direção, e nesse sentido a presença de pessoas que se ocupem dessa função é de extrema relevância para o alcance dos objetivos. Não se defende a centralização das atividades e decisões nas mãos de uma pessoa só, mas

sim, a participação de todos os membros, por meio de atividades de gestão viabilizadas por meio de um “líder cooperativo” (p. 332).

Diante disso, vale destacar que a educação não possui apenas uma dimensão política, mas em sua essência é política. Dessa concepção pode-se compreender a necessidade de que a escolha dos dirigentes escolares gere uma situação a mais no cotidiano escolar de vivência democrática. Segundo Dourado (2001), pode-se destacar no sistema brasileiro de educação cinco formas de escolha de diretores, sendo elas: diretor escolhido pelo poder público, diretor de carreira, diretor aprovado em concurso público, diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas e eleição direta para diretor. Destas, a modalidade de escolha do diretor pelo poder público, alimentou o clientelismo e transformou a escola num curral eleitoral, perdurando ao longo dos anos. Os malefícios dessa lógica de escolha, não se resumem a ter na gestão da escola, um profissional que não tenha competências para a função, mas sim deixar a escola a serviço dos interesses privados, em detrimento dos interesses coletivos da comunidade, gerar nas práticas escolares o favoritismo e a perpetuação do clientelismo, dentre outros inúmeros problemas advindos da não democracia.

A eleição para diretores, por si só, não contribuirá diretamente para vivência democrática, mas sem dúvida ela é um dos caminhos pelos quais se constituirá práticas que propiciem a participação, o envolvimento e a discussão da realidade de cada unidade escolar. É por meio da análise da realidade que se pode considerar as possibilidades de rompimento com a lógica autoritária, é com a participação dos envolvidos, professores, alunos, pais, técnicos administrativos, poder público, dentre outros, que se poderá de fato alcançar resultados positivos quanto a constituição de uma escola democrática. É na consciência do lugar onde se está e do papel desempenhado, que docentes poderão compreender seu papel como formadores para além dos conteúdos definidos nos currículos escolares (DOURADO, 2001).

### **Síntese provisória**

Na rede municipal de Aparecida de Goiânia, apesar de se autodenominar como democrática, a constituição de um arcabouço legal que institui o Sistema Municipal, com a criação do Conselho Municipal de Educação, a eleição para diretores das escolas e a criação dos conselhos escolares, só foi possível vinte anos depois da promulgação da CF de 1988, que assegurou pela primeira vez a gestão democrática das escolas públicas. Isso indica a dificuldade em romper com as velhas práticas de domínio da escola, por



parte dos poderes constituídos, mas também uma apropriação do público por interesses privados daqueles que estão ocupando cargo público no governo.

Não há a intenção nessa pesquisa de estabelecer o “santo e o profano” na escolha de diretores, apresentando a eleição para diretores como única saída para se implementar a gestão democrática, pois de fato isso por si só, a eleição não se basta. Compreende-se que a escolha de diretores, por meio do voto da comunidade escolar, institui relações democráticas na escola pública brasileira e possibilita um espaço privilegiado de formação para a democracia. Nas palavras de Mendonça (2001) “a eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação” (p.89), mas por si só a escolha não assegura o fazer democrático, o que pode ser aprimorado com os conselho escolares, espaço importante para a consolidação desse processo.

### **Referências**

APARECIDA DE GOIÂNIA (2009). *Lei Ordinária N.2861*. Institui Normas para a Gestão Democrática nas Unidades Escolares e Centros Municipais de Educação Infantil CMEIS de Educação do Sistema Educação no Município de Aparecida de Goiânia e dá outras providências.

\_\_\_\_ (2008) *Lei Orgânica do Município de Aparecida de Goiânia*. 2008.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto. *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. In. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010*. Brasília, 2012./2015.

INSTITUO MAURO BORGES. 2015

LIBÂNEO, J.C, OLIVEIRA, J.F, TOSCHI, M.S. *Educação Escolar; políticas, estrutura e organização*. 2. Ed. – São Paulo : Cortez, 2005.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil*. In. *Educação e Sociedade*. Ano XXII, n.75, ago./2001

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

# **O ESPAÇO QUE A PRÉ-ESCOLA OCUPA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

**Lorena Borges Almeida**

**Prof. Dra. Ivone Garcia Barbosa**

**Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo**

**Financiamento: CAPES**

## **Introdução**

A pesquisa pretende analisar a Pré-escola em Aparecida de Goiânia, especificamente as turmas de Pré-escola situadas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFG), na linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo e vincula-se ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC).

A proposição por essa pesquisa surge através das vivências e experiências como professora regente da Pré-escola há sete anos em uma instituição pública e após concluir uma Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás. Se torna relevante discutir as condições do espaço ofertado à pré-escola que atualmente acontece em parte nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e que a cada ano aumenta o quantitativo dessas vagas nas EMEFs. Interessa-nos analisar: será que o espaço que a Pré-escola ocupa na Escola de Ensino Fundamental garante a qualidade necessária à educação das crianças de 4 a 6 anos?

Algumas questões orientadoras definem a forma de aproximação de nossa problemática de estudo: Quais os fatores permeiam a Educação Infantil inserida na escola de Ensino Fundamental? Quais as concepções de criança e infância dos profissionais dessas instituições? A Educação Infantil em um espaço escolar tende à escolarização precoce das crianças? O espaço que elas ocupam em uma instituição de Ensino fundamental de alguma forma priva as crianças dos seus direitos? Que expectativas têm as próprias crianças sobre o espaço da pré-escola?

Conhecer e analisar a situação política da educação infantil, em foco a pré-escola que é o objeto de estudo desse trabalho que não pretende sanar uma mera questão pessoal, mas

discutir questões reais presentes na Rede Municipal de Educação (RME) de Aparecida de Goiânia, lócus de nossas investigações.

Entre os objetivos que traçamos para nossa pesquisa incluímos: analisar as questões acerca da Pré-escola no espaço da escola de Ensino Fundamental na cidade de Aparecida Goiânia, percebendo fatores que contribuem ou prejudicam os direitos das crianças por estarem nesse espaço; compreender historicamente os lugares e espaços destinados à educação de crianças pequenas; conhecer a concepção de criança e infância de profissionais que atuam na Educação Infantil; analisar leis e políticas específicas para a Educação Infantil, buscando indícios de suas incidências na proposta educativa em nível da pré-escola.

A pesquisa possibilita conhecer o novo, repensar o antigo e compreender e apreender com ambos, concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Pesquisar é buscar na essência, procurar a fundo; a pesquisa é algo vivo em constante movimento de transformação. Sob essa ótica deve-se envolver a dialética que diz que a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para transformação da realidade em um plano de conhecimento histórico-social.

Segundo Severino (2007) há elementos comuns a todos os processos de conhecimentos, no entanto, há diferentes modos de se praticar investigação científica, caracterizando uma divisão entre Ciências Naturais e Ciências Humanas. As pesquisas em Ciências Humanas, de modo especial às pesquisas em Educação, apresentam um caráter transformador da realidade, no entanto, nenhum método é capaz de exaurir tudo de uma realidade, reconhece-se o provisório, a parcialidade dos conhecimentos científicos diante dos fenômenos históricos, sociais e culturais.

Segundo Barbosa (2006) e Barbosa e Almeida (2006) trata-se de uma posição ingênua acreditar que a pesquisa seja autossuficiente como fator de mudança da realidade. Entende-se que seus resultados podem servir para constituição de novas e futuras pesquisas com a compreensão e análise do movimento real para além daquilo que ele aparenta. Desse ponto de vista, consideramos que é fundamental, uma postura metodológica dinâmica para analisar a pré-escola na cidade de Aparecida de Goiânia, destacando as concepções que permeiam essa realidade, história, constituição de políticas públicas, os espaços destinados a essa. Por essa razão, optamos por utilizar dados de natureza quantitativa, e análises qualitativas, buscando uma articulação constante entre os dados e a realidade educacional.

A pesquisa propõe para coleta de informação e construção de dados acerca das concepções de infância e de criança que permeiam as instituições selecionadas. Entre os procedimentos investigativos utilizamos a entrevista, pautada na coleta de informações em uma

interação direta entre o pesquisador e pesquisado. De acordo com Severino (2007), em pesquisa dessa natureza, o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Lüdke e André (1986) nos dizem que a entrevista, mais do que outros instrumentos de pesquisa, cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Permite uma captação imediata e corrente da informação desejada. Assim, são nossos entrevistados: professores, as crianças que são as maiores envolvidas, membros da Secretaria Municipal de Educação para investigarmos o histórico do campo pesquisado.

Além de preocupar-nos com a elaboração de um questionário destinado as professoras da pré-escola e dos roteiros das entrevistas à estas professoras e crianças, também propomos realizar observações sistematizadas em nove instituições que atendem a pré-escola em Escola de Ensino Fundamental na cidade de Aparecida de Goiânia. Nesse caso, tem-se utilizado constantemente do “Diário de campo” para notificar percepções pessoais, comumente anotações na íntegra das observações. O estudo bibliográfico (livros, trabalhos acadêmicos – dissertações, teses, artigos científicos), estudo documental (documentos legais), possibilitam melhor fundamentação e embasamento teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa e análise de dados.

### **Fundamentação Teórica**

Segundo Kramer (1995) até a década de 1920, creches foram criadas por força da mobilização de mães operárias que não podiam ficar com seus filhos enquanto trabalhavam. O atendimento era concedido primordialmente por instituições de cunho assistencialista. Somente por volta da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, é que o Estado assume oficialmente sua responsabilidade no atendimento à infância.

Este atendimento foi criado para sanar os problemas vigentes dos adultos, tendo se constituído mais como “depósito de crianças”. Não se pode dizer que havia uma preocupação com a educação em seu sentido pleno. O filantropismo, obras de caridade, entidades religiosas, doações, voluntariado, ilustram nos momentos mais remotos do cuidado às crianças, a desvalorização presente desde sua implantação no país.

Em termos legais a Educação Infantil, como cita Kuhlmann (2004), só foi caracterizada como parte dos deveres do Estado com a educação, na Constituição de 1988, através de lutas dos movimentos populares, estudantes dos cursos de Pedagogia, educadores, estudiosos da educação e reivindicações feministas. Mais tarde, a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade

foi legalmente considerada a primeira etapa da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. No entanto, mesmo após as implementações das leis, a Educação Infantil ainda continuou sendo oferecida por instituições filantrópicas, conveniadas, no entanto, em número reduzido.

O espaço que a pré-escola ocupa nos indica muitas análises. Marquez (2006) diz que as recomendações dos Organismos financiadores como Banco Mundial ditam regras de recondução e redução dos recursos a serem aplicados principalmente na educação infantil, sendo aceitável e até aconselhável essa mudança na quantidade de horas de atendimento. Essa atitude coaduna-se, também, com o incentivo da educação em instituições pré-escolares, que possibilitam aproveitar espaços já institucionalizados e que permitem aplicar as verbas em consonância com o ensino fundamental.

O Estado foi obrigado a promover essa primeira etapa da educação, no entanto, isso vem ocorrendo com lentidão. Na lógica capitalista a educação da classe proletária se torna um gasto, então se introduz a política do Estado Mínimo na educação, se gasta menos e deve-se produzir mais, menos dinheiro e atendimento ao maior número de crianças. A Educação Infantil se torna o nível da educação mais cara, pois, necessita de fraldas, berçários, período integral, maior número de refeições, maior número de trabalhadores.

As verbas mínimas destinadas à Educação Infantil ou até mesmo suspensão de verbas em prol do Ensino Fundamental, acarreta redução do número de vagas ofertadas, apesar do aumento da demanda. No Brasil as verbas destinadas a Educação Infantil são insuficientes, o investimento realizado na estrutura física das instituições públicas de Educação Infantil é básico e precário, não se paga salários justos aos trabalhadores, escassas formações, não se investe em recursos humanos. Como afirma Barbosa (2008, p.387):

Não preveem verbas específica para ser alocada na educação infantil, apesar de a LDB deixar clara a responsabilidade de cada município para essa etapa educacional. Delega-se, no entanto, às próprias instituições o direito e o dever de buscar autonomia/auto-sustentação de seus projetos, delineando-se uma das modalidades de privatização da educação.

Temos um longo e difuso caminho a trilhar. Pensar em todos esses fatores políticos descritos acima e analisar o espaço que a Educação infantil está ocupando na atual conjuntura educacional. Nesse caso, refletir sobre a pré-escola instituída em escola, dada às particularidades que este atendimento exige, torna-se uma necessidade.

A análise de alguns artigos e parágrafos de documentos legais que regulamentam o atendimento às crianças menores de seis anos indicam aspectos a ser aqui considerados. A Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu artigo 30: A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. Nesse artigo é explicitada a idade, porém, não indica a localização institucional da Educação Infantil, assim ela pode acontecer em espaços próprios a ela como os CMEIs ou em Escolas Municipais que discutiremos se é adequado e viável com o foco na criança e sua educação.

Este mesmo princípio legal e normativo explicita-se no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; 2014) que assegura que a educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado, reafirmando o art. 208, IV da Constituição Federal.

Com a expansão da força de trabalho feminina se torna evidente que não só a classe baixa necessita da Educação Infantil. Rompe-se com a ideia de que creche e pré-escola devem atender exclusivamente ou prioritariamente às crianças pobres, filhos da grande massa trabalhadora, cujo princípio universal é de assegurar a todos o direito de desenvolver-se plenamente em instituições. Merisse (1997) afirma que essas instituições para a infância devem ser especializadas em atender e educar a criança pequena organizar-se de forma apropriada e saudável à criança independente de sua classe social, por tratar-se de um serviço que é direito seu e de sua família.

Faria (2001) admite que as instituições de educação infantil não têm o poder de resolver problemas sociais, e não devem ser vistos como panaceia da educação, devem propiciar melhores condições de vida às crianças, pobres e ricas sem distinção, superando a “dupla alienação da infância”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) defende a efetivação dos direitos das crianças e esses devem ser respeitados em qualquer espaço.

## **Discussão**

Realizamos o levantamento bibliográfico essencial para o reconhecimento de pesquisas já existentes no país e essas contribuem de forma fundamental a novas pesquisas. Já realizamos os contatos com as nove escolas da Rede Municipal de Aparecida que atendem a pré-escola, estamos realizando às visitas à essas instituições, com observações sistematizadas, e agendamento e realização de entrevistas com os docentes responsáveis pelas turmas de pré-escola e nos preparando para entrevista com algumas crianças que vivenciam essa realidade.

Assim, analisar documentos, pesquisar a efetivação desses na prática das instituições públicas de Aparecida de Goiânia que atendem a Pré-escola concorre para demonstrar uma realidade que precisa ser revelada, e refletida criticamente, sob pena de naturalizarmos processos que são em grande parte de ordem políticas e ideológicas.

## Referências

- BARBOSA, I. G. et all. Projeto: Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: histórias, concepções, projetos e práticas. Goiânia, 2003.
- \_\_\_\_\_. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a psicologia e a educação. In: MONTEIRO, F. M. A. e MULLER, M. L. R. (Orgs). Educação como espaço da cultura. Vol. II, pp. 277-287. Cuiabá, MT: Capes: EdUFMT, 2006.
- \_\_\_\_\_. Almeida, Lorena Borges. A Educação Infantil em Goiás: concepções de criança e de educação infantil veiculadas no Jornal O Popular. Goiânia, Universidade Federal de Goiás. FE/UFG.2006. (Relatório final – Bolsa Prolicen).
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. 1988.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. 1990
- \_\_\_\_\_. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal, Brasília, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, INEP, 2001 e 2014.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (org.). Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios. -3ª Ed. - Campinas, SP: Autores Associados – FE/ Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.
- KRAMER, Sonia. *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, 5.ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JR. Moysés. Políticas Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUEZ, Christine Garrido. O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil. Goiânia, 2006. 215 f. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- MERISSE, A. et all. *Lugares da Infância – reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. E atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

# CORPO, LINGUAGEM E OBJETO VOZ

Marcelo Rythowem

Cristóvão Giovani Burgarelli (Orientador)

Fundamentos da Educação

Investigar a temática do corpo a partir dos fundamentos do método psicanalítico representou sempre um problema crítico: falar do corpo é arriscar o próprio pescoço. A psicanálise, sendo uma “talking cure”, faz da função da fala um privilegiado mecanismo de abordagem do inconsciente. Tem-se que o corpo seria o recalcado, o outro da psiqué (ASSOUM, 1996). Qual seria portanto a relação entre o corpo e a linguagem? Como a carne, organismo se faz corpo? Para enfrentar essa questão postualmos que, se o corpo, como afirma Freud (1937-1996), é a materialidade da qual subjaz a vida, a linguagem é a sombra que acompanha e in-forma essa corporeidade. É mister assumir o campo da linguagem como instrumento de investigação sobre esse assunto.

Diferentemente de outras abordagens que tornam o corpo transparente para o sujeito, na psicanálise essa relação entre o sujeito e o corpo é sempre opaca. Essa opacidade se faz manifestar de modo mais agudo na própria imagem que o sujeito faz de si enquanto corporeidade. Aquilo que é o dado mais imediato da percepção mostra-se problemático porque sempre corresponde a um além que ultrapassa a nossa possibilidade de capturá-lo na dialética da linguagem, mas também a um aquém pois dele, do corpo, sempre falta algo a ser dito. Tem-se, desse modo, um sujeito cuja corporificação indica sua presença no mundo, seu apresentar-se aos demais, mas da qual não se possui acesso imediato. Sob essa perspectiva, a imagem, a maneira como nos concebemos, como produzimos nossa corporeidade é o reflexo – aquilo que volta de outro lugar – do discurso do Outro.

Assim sendo, surge diante de mim a pergunta o que é o corpo para a psicanálise? Qual seu estatuto? Como esse corpo é produzido pelo discurso e pela linguagem e quais as consequências dessa relação na constituição do sujeito?

Para aprofundar essa investigação fui buscar na obra de Freud e Lacan os elementos teórico-conceituais pelos quais o discurso psicanalítico enfrenta essa problemática. Todavia, como afirma Lacan (1957-1958, 1999) esse discurso precisa ser invetigado de forma atravessada, meio que olhando de lado, pois na obra desses dois autores a temática do corpo precisa ser depreendida porque não nos é dada de modo direto.



Foi pelo corpo que se chegou ao inconsciente. Freud elabora uma teoria do aparelho psíquico a partir das manifestações corporais. Ao contrário da abordagem médica, Freud vai afirmar que os sintomas possuem sua origem em processos inconscientes que se fazem ver através do corpo. O corpo histérico fala, fala uma verdade que manifesta os conflitos entre o desejo do sujeito e as interdições que a cultura apresenta à satisfação ao gozo. É uma outra cena, uma cena desconhecida do sujeito que toma posse de um determinado ponto do corpo e se faz manifestar.

O sintoma histérico colocou em xeque os fundamentos do discurso médico e sua respectiva prática clínica pelo fato de que suas manifestações não se reduzem a uma série de lesões anatomicamente comprovadas. Os corpos barulhentos das histéricas não se enquadravam na perspectiva do diagnóstico que visava a uma materialidade fisiológica, a uma patologia observável empiricamente.

Para Freud (1893-1996) o sintoma histérico se comporta como se desconhecesse a anatomia. A lesão histérica é no fundo uma modificação na ideia, na representação daquela parte do corpo. O ego na concepção freudiana é um ego corporal. As lesões são no fundo uma dificuldade de associar uma determinada representação de uma parte do corpo ao eu. A paralisia é fruto de uma dificuldade de se produzir uma certa representação do próprio corpo.

Nesse sentido, o corpo, para a psicanálise, não pode ser confundido com a anatomia pois a representação sendo mediada pela linguagem indica o corpo como fenômeno de linguagem, de discurso.

Após a emergência de diferentes desvios, a psicanálise foi, por alguns reduzida, a uma técnica de abordagem do psiquismo humano a serviço da regulação do sujeito, de sua reconciliação com o estabelecido. Abriu mão de seu enfoque original e inovador. Lacan rompe com esses desvios da criação freudiana e propõe um retorno a Freud. Nesse retorno, todavia, trata-se de fazer uma leitura de Freud que vai além.

Assim sendo, a temática do corpo para Lacan pode ser situada a partir dos registros do real, simbólico e imaginário. Dessa forma, Lacan rompe com a ideia de um corpo produzido como dado imediato da percepção. Não há uma identificação portanto entre corpo e organismo. Seu ponto de partida é a práxis clínica da qual emerge a hipótese de que o corpo é um efeito no sujeito que fala, o ser falante por estar impregnado da linguagem só pode falar do corpo porque as palavras o permitem dizê-lo. O corpo é, nesse sentido, o resultado de um processo de simbolização e de investimento libidinal do organismo (AKOFARÉ, 2009).

No registro imaginário, Lacan introduz o estágio do espelho. A imagem do corpo próprio é o que proporciona o pleno controle da motricidade ao sujeito, do esquema corporal.

Todavia, essa imagem de si só é possível pela autenticação do outro. Pela alienação de si em relação com a alteridade pode-se promover uma relação imaginária com o mundo.

Portanto não é possível pensar a corporeidade sem a presença dos outros, sem partir, também, da demanda do Outro. “O eu é referente ao outro. O eu se constitui em relação ao outro. Ele é seu correlato. O nível no qual o outro é vivido situa exatamente o nível no qual, literalmente, o eu existe para o sujeito (LACAN, 1953-1954, 1979, p. 63)”.

Do ponto de vista do simbólico, antes do sujeito chegar ao mundo a linguagem já o precedia. A estrutura a qual se submete implica-o de maneira irreversível no conjunto de significantes aos quais se remete. Só se é sujeito na medida em que se torna um significante para outro significante. Emergindo como efeito de linguagem o sujeito está a mercê dos significantes que a cultura oferece ao seu manejo, deles depende para poder dizer o corpo.

Antes mesmo que o sujeito tenha contato com o objeto empírico, é porque certa palavra existe na língua que esse elemento pode ser manejado. Desde que Lacan nos introduz a ideia de que um certo conceito só pode ser abordado a partir de sua vinculação, de sua entrada no campo da linguagem, pensar o estatuto do corpo requer o reconhecimento de que ele existe primeiramente como um fato de discurso. “A palavra ou o conceito não é outra coisa para o ser humano do que a palavra na sua materialidade. É a coisa mesma. Isso não é simplesmente uma sombra, um sopro, uma ilusão virtual da coisa, é a coisa mesma (Lacan, 1953-1954, 1979, p. 206)”.

Em função e campo da fala e da linguagem constatamos que a fala é um dom de linguagem segundo Lacan (1966-1998). Todavia trata-se de uma realidade que não é imaterial. A linguagem é corpo, corpo sutil mas, corpo pois as imagens corporais que cativam o sujeito fornecem as palavras das quais o sujeito faz uso. Essas palavras, prossegue Lacan, podem sofrer lesões simbólicas ou realizar atos imaginários. Nesse sentido é possível à palavra engravidar a histórica, por exemplo.

No registro do real, que Lacan classifica como aquilo que não pode ser conhecido, não pode ser representado, o corpo comparece como pulsional. A satisfação da pulsão se dá por meio de um objeto que não pode ser representado e do qual só teremos indícios porque a angústia é a sua tradução subjetiva. Esse objeto Lacan denomina como objeto *a*. Ele é único, todavia assume diferentes formas no corpo do sujeito: o seio, as fezes, a boca mas também o olhar e a voz. São esses objetos que podem se oferecer a satisfação da pulsão.

O objeto *a* é abordado dessa forma porque não possui um significante que possa representá-lo, por isso a representação algébrica. Lacan sustenta que a angústia é a sua única tradução subjetiva. Por não possuir imagem esse objeto é também caracterizado por seu vazio

empírico e só pode ser reencontrado de forma fantasmática, alucinatória. O objeto *a* vai se agarrar as bordas do corpo onde o real faz furo, produz o vazio que o desejo procura preencher. É por esse sentido que sendo o corpo essa região limítrofe entre o psíquico e o somático, faz-se a rocha subjacente na qual as diferentes formas do objeto *a* fazem bordejar o alvo pulsional. De acordo com Miller (2013), “é por isso que o objeto *a* na verdade é, para Lacan, uma função lógica, uma consistência lógica que consegue se encarnar naquilo que cai do corpo sob a forma de diversos dejetos”. Seu funcionamento se dá por algo que se deixa cair do corpo, que é cedido ao Outro, para que o sujeito emergja como efeito de discurso.

A voz é a função psíquica e o ouvido seu correlato anatômico, ao qual esse objeto *a* está inserido no corpo. Dos orifícios do corpo o ouvido é o único do qual o sujeito não pode fazer qualquer tamponamento, por sua constituição natural, trata-se de uma estrutura permanentemente aberta. Nesse sentido, está o tempo todo submetido a voz como invocação do Outro, como abertura contínua a esse invocar.

O objeto voz é correlato a pulsão invocante. Os imperativos do Outro, a voz que reclama obediência ou convicção, provocam o sujeito a dar uma resposta e conformar-se sem que se saiba que tipo de desejo eles são no campo do Outro, pois a voz, objeto *a* fantasmático é o que liga o sujeito ao Outro. Pode-se afirmar que não se aprende a falar, mas se aprende a responder ao Outro a partir da estrutura da linguagem. O sujeito deseja que lhe diga o que deve esperar realmente de seu ser, todavia isso é impossível, já está silenciado.

Não nos servimos, portanto, da voz. Ela habita a linguagem, ela a assombra. Basta que se diga para que emergja, para que apareça a ameaça daquilo não se pode dizer. Se falamos tanto, se fazemos colóquios, se conversamos, se cantamos e ouvimos os cantores, se fazemos e ouvimos música, a tese de Lacan comporta que é para calarmos aquilo que merece ser chamado de voz como objeto *a* (MILLER, 2013, s/p).

A voz se faz sempre presente quando é preciso encontrar uma posição em uma determinada cadeia significante. Todavia essa cadeia está em relação ao objeto *a* do qual nada se pode dizer. Assim sendo, de acordo com Miller (*op cit*) a voz é justamente o que me prende ao Outro: o que me prende ao Outro é a voz no campo do Outro. Por essa relação ao Outro é que pode-se emergir como sujeito de um discurso que responde a invocação desse Outro.

Sob essa perspectiva, o objeto voz ocupa um lugar de destaque na abordagem do corpo. Se é pela ação do significante que o organismo se faz corpo, o objeto voz é o que produz a incorporação do significante no corpo. Um corpo, portanto, que está submetido aos cortes do significante, e que, desse modo, segundo Lacan, não pode ser limitado a estética

transcendental, ao mundo da extensão nem à percepção imediata a que o sujeito encontra nos seus diferentes espelhos (Lacan, 1962-1963, 2005).

Nesse sentido, a voz presta-se a uma forma de identificação que é representada pela incorporação (Lacan, 1962-1963, 2005). A voz segundo Lacan não é assimilada, mas incorporada. A caixa de ressonância do ouvido só ressoa aquilo para o qual está preparada para ressoar, há uma frequência adequada para ser ressoada. Essa caixa só pode ressoar no vazio do Outro como ex nihilo. A voz só pode responder como a incorporação da alteridade do que é dito. Responde sem poder responder por isso. A voz só pode assumir esse vazio como uma ordem do Outro que é incorporada. É a partir dessa perspectiva portanto, que o corpo em psicanálise só pode ser concebido como um efeito de discurso pela incorporação da voz do Outro.

## Referências

KOIFARÉ, Sidi. Du corps... au discours In GASPARD, J.-L. e DOUCET, C. **Pratiques et usages du corps dans la modernité** Éditions érès: Toulouse, 2009. Traduzido por Luiz Eduardo de Vasconcelos Moreira e Pedro Eduardo da Silva Ambra. Disponível em <<  
[http://www.ip.usp.br/portal/index.php?view=article&catid=340%3Arevista-transformacoes&id=2989%3Av3n2a07-traducao-do-corpo-ao-discurso&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com\\_content&Itemid=91&lang=pt](http://www.ip.usp.br/portal/index.php?view=article&catid=340%3Arevista-transformacoes&id=2989%3Av3n2a07-traducao-do-corpo-ao-discurso&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=91&lang=pt)>> Acesso em 28 set 2015.

FREUD, S. (1893). Algumas considerações para um estudo comparativo das paralisias motoras orgânicas e histéricas. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1936) Análise Terminável e Interminável. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LACAN, Jacques. (1953-1954) O Seminário: Livro 1: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979.

\_\_\_\_\_. (1957-1958) O Seminário: Livro 5: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999

\_\_\_\_\_. (1962-1963) O Seminário: Livro 10: A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

\_\_\_\_\_. Função e campo da fala na linguagem e na psicanálise (1953-1998). Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MILLER, Jacques-Alain. Jacques Lacan e a voz. In: Opção Lacaniana online nova série Ano 4 • Número 11 • julho 2013.

# **ONTOLOGIA, IDEOLOGIA, CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

Marcos Jerônimo DIAS JÚNIOR

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta ROSA

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Financiamento: Bolsista Capes

## **INTRODUÇÃO**

No atual momento histórico as variadas contradições da totalidade da prática social constituídas na estrutura, dinâmica e desenvolvimento do sistema do capital vêm provocando influências profundas e marcantes na organização e função social do trabalho educativo escolar. As lutas de classe e a cisão entre capital e trabalho vão constituindo as relações e as contradições entre trabalho, educação e educação escolar, repercutindo na articulação entre o currículo e o ensino, conseqüentemente, na formação e desenvolvimento humano. A partir deste contexto, emerge a necessidade da compreensão de uma perspectiva ontológica de educação que se estabelece na atual conjuntura como contra-hegemônica. Esta perspectiva tem no trabalho e no par dialético apropriação/objetivação o conceito e os elementos categoriais centrais para um pleno entendimento da constituição e desenvolvimento do ser social, conseqüentemente, para os desdobramentos do processo da práxis, inclusive no âmbito escolar.

Esta pesquisa de forma geral é iniciada com a preocupação política e pedagógica de pensarmos criticamente a questão da formação humana no trabalho educativo escolar. E, especificamente, partiu da necessidade de problematizarmos o currículo e o ensino da educação física escolar na educação básica das escolas públicas brasileiras, articulando alguns conceitos centrais como ontologia, ideologia e violência.

O interesse particular do estudo do currículo e ensino como objetos de pesquisa iniciou-se em 2006, diante da percepção de vários desafios, problemas, dificuldades e contradições encontradas no trabalho como professor de educação física e de outros colegas, a partir das discussões das reorientações curriculares da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás e da sua implantação em 2010. Este interesse se intensificou a partir de uma análise superficial do Pacto pela Educação do Estado de Goiás, um amplo plano de reformas educacionais da rede pública estadual, lançado em 2011. Na proposta do Pacto apresentada, não por acaso, o currículo foi colocado como o principal objeto que norteia os pilares e as ações de organização do trabalho educacional da rede.

Nesta conjuntura emergiu a necessidade ontológica do aprofundamento sobre a questão do currículo e do ensino de educação física por meio de uma pesquisa que tente estabelecer uma sensibilidade crítica na discussão da referente temática. Outros pontos que nos deparamos e nos ajudou na escolha da temática foram à falta de literatura acadêmica pautada nos fundamentos do materialismo histórico dialético e da força hegemônica de algumas propostas curriculares e de ensino que vem ideologicamente direcionado as discussões atuais no Brasil. Logo, buscamos compreender a constituição e as repercussões no atual momento histórico das relações e contradições entre ontologia, ideologia, educação, currículo e violência subliminar no ensino da educação física escolar, fundamentando-nos no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético.

O referente trabalho busca em autores clássicos da literatura acadêmica um processo histórico investigativo que tem como objeto central o currículo e seu papel na formação humana e, como objetivo nuclear problematizar o ensino de educação física escolar. Tem como objetivos específicos identificar e analisar os elementos ontológicos e de violência subliminar presentes no currículo que implicam na formação e desenvolvimento humano. Estabelecer a relação entre os mecanismos ideológicos e a constituição de uma violência subliminar no currículo. Discutir a relação entre ontologia, currículo, educação, ideologia e violência subliminar no ensino da educação física escolar e analisar as contradições entre ontologia, ideologia e violência subliminar no currículo e no ensino de educação física na rede estadual de educação de Goiás.

Partimos pautados na seguinte questão: Quais elementos ontológicos, mecanismos e componentes ideológicos e de violência subliminar estão presentes no currículo da rede estadual da educação de Goiás, tanto na constituição quanto na efetivação e, como essas relações se manifestam no ensino da educação física escolar? Trata-se de um processo investigativo desafiador e complexo, porém de grande importância no atual cenário que estamos vivendo. Estamos buscando apreender a particularidade na totalidade, o singular no universal e a concreticidade do objeto na historicidade, a partir da análise documental – reforma política educacional “Pacto da Educação” e dos “cadernos de reorientações curricular” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás – articulado a uma investigação empírica composta por entrevistas semi-estruturadas realizadas em cinco escolas da rede estadual de educação que ofertam tanto o Ensino Fundamental segunda fase quanto o Ensino Médio, com dezenove sujeitos, dez professores(as) de educação física e nove coordenadores(as) pedagógicas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este trabalho de pesquisa parte da compreensão da constituição do processo de formação e desenvolvimento do gênero e da individualidade humana no sentido da humanização dentro da concepção ontológica do ser social. Atrelado a este processo busca a análise das principais contradições da essência e da dinâmica do currículo e ensino da educação física escolar no ensino básico no período contemporâneo. Compreendemos a ontologia a partir das primeiras intervenções e vinculações do homem com a natureza e em suas relações com outros homens, na relação entre natural/social, inorgânico/orgânico. Essa leitura proporciona a base para a compreensão de questões epistemológicas e gnosiológicas da realidade concreta em movimento. Compõe o eixo central para a criação de caminhos e possibilidades de explicação da construção da realidade na totalidade social e, de seus desdobramentos na historicidade do processo da práxis, tendo como eixo central a categoria trabalho (LUKÁCS, 2013).

O trabalho é considerado nesta perspectiva como a essência do gênero e da individualidade humana, a atividade vital que produz a vida do ser humano, o transforma em um ser social, histórico e universal e o afasta da barreira natural tornando-se uma "parte da natureza". "A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de umas species, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem" (MARX, 2010, p.84). Esta atividade vital do ser social é considerada como princípio educativo, proporciona a capacidade consciente de construir as relações objetivas/subjetivas e ao mesmo tempo ser transformado pela própria ação, se constituindo universalmente como sujeito da práxis. Mas, no atual momento histórico esta atividade ontológica esta alienada em razão da cisão com o capital.

A formação humana vem sendo deformada e coisificada em razão dos interesses dessa cisão contraditória com o capital. Um sistema composto pelas lutas classes, direcionada pela classe social burguesa que ideologicamente construiu uma nova configuração de ser humano e realidade, permeada pela busca incessante de legitimação e reprodução de uma sociedade da mercadoria. Nesse processo histórico de construção dessa nova configuração, esta o modo de produção capitalista ancorado essencialmente pelos princípios do liberalismo e denominada como "[...] uma "enorme coleção de mercadorias" e a mercadoria individual como sua forma elementar" (MARX, 2013, p.113).

Esta conjuntura se efetiva como produto dos atos, das atividades e de manifestações do próprio homem orientadas pelas relações sociais de produção do capital, porém com contradições que nega esta própria realidade. “O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas” (MARX e ENGELS, 2007, p.93). Logo, a educação escolar, o currículo e o ensino estão postos nessa realidade concreta na direção de um novo ideal de ser humano, de modo de vida e de reestruturação social fundada no capital.

O currículo como componente da educação escolar e instrumento que materializa os saberes nucleares no âmbito escolar, se apresenta aparentemente no atual momento somente em funções tangentes como a seleção, organização e distribuição de conhecimentos. Porém, na essência esta relacionado à constituição e dinâmica do sistema do capital. Defendemos que o eixo fundamental da essência/existência do currículo é sua integração ao par dialético trabalho e educação, e neste sentido ressaltamos a importância de compreendê-lo a partir da perspectiva ontológica de educação e a dinâmica na totalidade da prática social.

Este instrumento acaba por se constituir na base da organização do trabalho educacional e relaciona-se intensamente com a cultura, a ciência, a ideologia e as relações de poder. Atualmente é colocado como se fosse uma espécie de “contrato social” entre a escola e os indivíduos, resulta na compreensão do conhecimento como mercadoria para garantir novas mercadorias com valor de troca, favorecendo desta forma a exploração e a alienação do trabalho. É constituído por mecanismos ideológicos da totalidade complexa da realidade, inter-relacionadas ao conflito social presentes na esfera do trabalho produtivo e em outros espaços na sociedade atual dentro de um contexto econômico e político de interesses (APPLE, 2006).

“No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (SAVIANI, 2012, p.30). Dessa maneira, as ideologias da classe dominante atribuem papéis às ações, aos significados, atitudes, funções e objetivos: ao currículo, aos professores, a escola, a organização do trabalho educacional, ao ensino e a formação humana dos alunos. Com base na perspectiva de Marx e Engels (2007), Lukács (2013) e Ménezáros (2012), a ideologia constituída no sistema dominado pelo capital tem lançado mecanismos de escamoteamento para ocultar seus verdadeiros interesses e velar um tipo de violência subjacente às lutas de classe e às relações da contradição entre trabalho e capital, que denominados de subliminar.



Compreendemos como violência subliminar uma violência relacionada intrinsecamente à ideologia dominante. Uma forma de violência advinda dos princípios do capital que oculta, disfarçada, encoberta, dissimulada, escondida para não ser vista, dita e revelada, não ultrapassando o limiar, ficando submersa que afetam diretamente a formação e o desenvolvimento humano dentro do trabalho educativo escolar, principalmente no currículo e ensino. Um instrumento que para nós onde mais se expressa e revela esta forma de violência e os mecanismos ideológicos (MARX, 2013).

Neste contexto, o ensino do componente curricular educação física sofre implicações destas contradições postas pela cisão entre capital e trabalho e perpassa por disputas, conflitos e tensões de mecanismos e componentes ideológicos hegemônicos. Neste sentido, na compreensão das relações e contradições entre sociedade, educação, educação física e currículo, buscamos trazer novas reflexões sobre a questão do currículo e ensino desvelando as principais contradições que nos propicia a construção de novos caminhos. “O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo: a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

## **DISCUSSÃO DO ANDAMENTO DA PESQUISA.**

A referente pesquisa esta na fase final da escrita do segundo capítulo. No primeiro capítulo os itens construídos têm como títulos: 1.1- Ontologia, trabalho e o processo de humanização; 1.2 fundamentos da ontologia do ser social e educação. 1.2.1- Reflexões sobre a educação escolar a partir de uma perspectiva ontológica de educação. 1.3- Ideologia: relações e contradições no processo de (de)formação humana. 1.3.1 - Origem e desenvolvimento dos elementos e mecanismos ideológicos do capital. 1.3.2- Princípios e características estruturais da ideologia do sistema do capital e o processo de desumanização.

Nosso intento no primeiro capítulo é evidenciar as bases teórico-metodológicas que sustentam toda a pesquisa, por isso trazemos aqui os fundamentos da ontologia constituídos na base materialista, histórica e dialética para a compreensão da educação, educação escolar e ideologia, dialeticamente relacionada ao processo contraditório entre humanização e desumanização. No primeiro item desenvolvemos especificamente as bases teórico-epistemológicas que nortearam todo o processo investigativo: ontologia, trabalho e processo de humanização. Logo em seguida recorreremos à ontologia do ser social para discutirmos a educação de maneira geral e, especificamente, a educação escolar e seus desdobramentos no

processo da práxis. Relacionado a este processo destacamos a ideologia como uma forma de ser e determinação de existe que implica diretamente na formação do gênero e da individualidade humana e no processo de (de)formação.

O capítulo dois foi denominado como currículo escolar, ensino e violência subliminar. Possui como itens: 2.1- Cultura, ciência e currículo à luz da ontologia do ser social. 2.2- A articulação entre currículo e ensino e as repercussões na (de)formação humana. 2.3- A dinâmica das perspectivas curriculares hegemônicas e a constituição de um currículo fetiche. 2.3.1- Currículo fetiche: implicações e contradições ideológicas do relativismo cultural intersubjetivo e da propriedade intelectual. 2.3.2- Os mecanismos ideológicos no currículo escolar. 2.4- A questão da violência sublimar no currículo escolar.

Este segundo capítulo tem como especificidade trazer a discussão dos mecanismos e elementos ideológicos e de violência subliminar que estão presentes atualmente no currículo escolar que implicam no ensino e na formação dos alunos. Além disso, pautados-nos na perspectiva ontológica, analisamos dentro da função social do currículo escolar como a cultura humana geral, a ciência e o saber escolar se apresenta como importantes instrumentos da práxis social que nos ajuda a construir novas objetivações para o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e o fortalecimento da nossa luta contra-hegemônica aos ditames do sistema do capital.

Em suma, na síntese provisória estamos compreendendo nesta pesquisa que o currículo escolar, articulado com a cultura e a ciência como um dos elementos ontológicos centrais na formação humana, é um instrumento primordial na organização do trabalho educativo escolar constituído e constituinte na totalidade social. O ensino aparece como um elemento ontológico e a atividade de mediação essencial para a efetivação da função social da escola articulado dialeticamente ao currículo. Ambos os instrumentos dentro do sistema do capital são constituídos por mecanismos ideológicos e elementos de violência sublimar. Assim sendo, mecanismos ideológicos e elementos de uma violência denominada de subliminar são constituídos e incorporados ao currículo escolar, ao ensino e ao trabalho docente, tornando-se por sua vez elementos e mecanismos que acabam por constituir a consciência de professores e estudantes na direção da reprodução hegemônica dos ditames do capital e na materialização de uma (de)formação humana no sentido da desumanização dentro do âmbito escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APLLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. SP. Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 8ª edição, 1991.

LUKÁCS, Gyorgy. *Para uma ontologia do ser social, V. 2*. 1º Ed- SP: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Editora Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômicos filosóficos*. São Paulo, SP: Ed. Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo-SP. Ed. Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István *O poder da ideologia*. 1º Ed. São Paulo: Boitempo. 2012.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas-SP. Autores Associados, 2012.

# **INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: HISTÓRIA E PERCURSOS**

Mestranda: **Maria Aparecida Costa**

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa**

Linha de pesquisa: **Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas**

## **INTRODUÇÃO**

A pesquisa de mestrado está integrada à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Assume uma perspectiva crítica para conhecer e compreender a trajetória das instituições de atendimento à criança em Goiás nas décadas de 1980 e 1990, analisando as lutas, desafios, legislações que demarcam avanços e/ou retrocessos dessa primeira etapa da educação básica. A investigação está em andamento e vincula-se ao projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas” do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos.

O processo investigativo abrange municípios goianos buscando identificar o processo de mudanças e a localização das instituições de educação da infância no estado de Goiás, nas décadas de 1980 e 1990, que estavam sob a responsabilidade do poder público estadual. Nesse sentido, a pesquisa tem etapas que se inter-relacionam, sendo uma delas a etapa que delimita a busca por produções teóricas que sustentem nosso projeto investigativo, bem como nossa análise de informações.

Além disso, a pesquisa documental é parte constituinte desse processo, relacionando-se com a etapa empírica da pesquisa, a qual está acontecendo nos municípios Goiânia, Senador Canedo e Trindade que compõem a região metropolitana e Anápolis que pertence a região Centro Goiano. Nesses municípios existiam instituições de educação infantil que pertenciam à esfera estadual e foram municipalizadas. A década de 1990 representou um momento de amplas discussões sobre a criança. Esta Pesquisa está relacionada com a minha experiência profissional na Secretaria de Estado da Educação de Goiás, no Departamento de Educação Infantil, no período de 1998 a 2002. O Estado somente contou com um Departamento responsável pela criança de 0 a 6 anos, naquele período.

A experiência de atuar na coordenação do Departamento de educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação me proporcionou a oportunidade de participar de discussões acerca da infância junto com estudiosos como a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa, o procurador do município Dr. Maurício Porfírio e representantes das Secretarias Estaduais de Educação e da Cidadania e Trabalho do Estado de Goiás. O envolvimento de todos nesses momentos reflexivos se deu por meio dos cursos de formação continuada, no Fórum Goiano de Educação Infantil, nas audiências públicas para discussão de questões relacionadas à infância e ainda na construção da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás e da Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998. Importante, ainda, destacar que estudos desenvolvidos no NEPIEC/ FE-UFG, como o de Renato Almeida (2011), mostraram-se importantes para alguns aspectos de nosso projeto inicial e de nossa continuidade nas investigações

Com base nessas experiências, surgiram algumas questões orientadoras: o Estado estruturou políticas públicas no sentido de garantir a oferta de Educação Infantil às crianças de 0 até 6 anos? Que determinante e aspectos demarcam o processo de transição das instituições da Educação Infantil estaduais para a esfera municipal? As instituições estaduais de Educação Infantil existentes no período de 1980-1990 continuam seu funcionamento? Como se constituem hoje e com que finalidade social?

## **INFÂNCIA NO BRASIL E EM GOIÁS: REVENDO A HISTÓRIA**

A criança durante séculos ficou sob a responsabilidade da família, espaço em que se aprendia as normas e regras da cultura. Autores como Almeida (2011), Barbosa (1997, 2005) e Faria (1999) ressaltam que a Educação Infantil, enquanto dever do Estado e política pública é recente no Brasil, configurando uma trajetória estruturada em forma de creches, asilos e orfanatos, com caráter assistencialista, voltada, principalmente para a classe trabalhadora.

Ainda de acordo com o estudo relacionados à temática desses autores, nota-se o descaso do Estado em relação à infância, sendo que o mesmo se expressa na superposição de funções de órgãos responsáveis pela Educação Infantil. Atualmente, percebem-se iniciativas importantes em defesa da educação infantil como espaços que permita e considere a socialização.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é desvendar o destino das instituições de atendimento à infância que estavam sob a responsabilidade do governo estadual nas décadas de 1980 e 1990 e que, após esse período, não se encontraram mais nessa esfera administrativa. Para isso faz-se necessário identificar quais são essas instituições e onde se encontram os seus

documentos e assim, estabelecer um diálogo com os atores que compunham esses contextos e, com base na leitura dos estudos recentes concernentes à literatura da área, evidenciar as contradições dessas políticas de atendimento que transformam as perspectivas dos direitos das crianças, garantidos pela legislação.

### **Caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa**

Para a realização da pesquisa faz-se necessário (re)discutir o conceito de infância, partindo da esfera ideológica, admitindo que, historicamente, as visões sobre a criança variam em diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas. Concebendo a infância como uma produção histórica, "não poderemos, hoje, na sociedade capitalista, pensá-la, em abstrato, referindo-nos à criança independentemente de sua classe social" (FARIA, 1999, p. 61). De fato, enquanto produção histórica, o conceito de infância torna-se uma categoria histórico-social, pois "delimita pessoas em processos de desenvolvimento, reconhecendo nelas suas peculiaridades" (ALMEIDA, 2011, p. 18).

A infância é concebida, segundo Santos (1996), como sendo uma fase do ser humano que vai do nascimento até a puberdade. E tanto a infância como a puberdade se caracterizam por crescimento extremamente dinâmico e, concomitantemente, em vários domínios do ser que caracterizam mudanças anatômicas, fisiológicas, psíquicas e sociais. O mesmo autor ainda ressalta as noções gerais e usuais de infância e adolescência e estabelece que esses termos façam referência aos períodos de ciclo de vida com dimensões biológicas e culturais.

A história da Infância no Brasil se constitui em um viés assistencial para atendimento de crianças na qual as famílias necessitadas. Na perspectiva de Barbosa (1997), em contextos coletivos, a partir do final dos anos 1970, a educação da criança pequena começa a se configurar como demanda social mais abrangente, pautada pela exigência de direitos de trabalhadores (as) e de crianças.

Segundo Barbosa (2008), o atendimento a crianças em Goiás ocorreu nos moldes dos outros Estados brasileiros, surgindo por iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, tendo sido criadas as creches *Anália Franco* (1958) e *Obra do Berço* da Irradiação Espírita Cristã (1967). Pode-se inferir assim que a história da Creche em Goiás é demarcada por instituições com um caráter predominantemente moralizador, como uma "prestação de favor, de doação, distanciando-se da esfera dos direitos, favorecendo posturas descompromissadas quanto à alocação de recursos oficiais, situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo" Barbosa (2008, p.382).

De acordo com as autoras, o avanço dos movimentos sociais, conduziu a uma permanente busca de resolução dos conflitos sociais por meio de políticas de consenso, que, ainda que não expressassem real interesse na discussão histórica sobre a Educação Infantil, favoreceram sua expansão nos anos 1970 e 1980.

Nesse contexto, a primeira creche pública – Creche *Tio Romão* – foi criada pela prefeitura de Goiânia na década de 1970, através da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (Fundec), fundando-se, em 1983, o *Centro Infantil Tio Oscar* (1983). Na década de 1980 outras iniciativas governamentais, como a inauguração da *Casa da Criança e do Projeto Creche* (1984) pela *Fundação das Legionárias do Bem Estar Social*, buscaram viabilizar a operacionalização de atividades com crianças na faixa etária de três a cinco anos, de famílias de média e baixa renda. O Estado manteve uma política de expansão dos atendimentos e de contratação de profissionais, especialistas em diferentes campos, contando com “ajuda diversa” de creches particulares de caráter filantrópico. Um seminário, de 1987, cuja temática foi a Educação Infantil apontou para uma concepção única de trabalho com creches, que foram definidas como equipamento social, auxiliar da família, destinado ao atendimento de crianças de zero a seis anos em regime de semi-internato com 12 horas diárias funcionando o ano todo (BARBOSA 2008, p.383).

Esses dados de pesquisa explicitados por Barbosa e por outros pesquisadores do Nepiec têm sido importantes na composição de um levantamento inicial de nossa investigação, nos fornecendo pistas para buscarmos compreender nosso objeto. Consideramos, nessa busca a importância de se relacionar o plano da realidade e o plano histórico, ambos comprometidos com um conjunto de relações contraditórias e conflituosas simultaneamente. Neste sentido, destacamos a perspectiva de Frigotto (1989) para quem é preciso ir além da aparência dos fenômenos, do movimento visível e da representação enquanto fenômeno meramente subjetivo. No caso de nossa pesquisa isso significa rever a história e o contexto atual identificando as relações existentes e os avanços e limites das instituições investigadas.

Nesse caminho da pesquisa, portanto, os procedimentos utilizados para identificar o destino das instituições de educação da infância no estado de Goiás, nas décadas de 1980 e 1990, que estavam sob a responsabilidade do poder público estadual, implicam em desenvolver ao mesmo tempo certas ações como levantamento bibliográfico e realização de pesquisa documental. Além disso, optamos por realizar entrevistas com coordenadoras, professoras e monitoras que atuaram na educação infantil no período da pesquisa e utilizar como referência na análise de dados às informações registradas cuidadosa e sistematicamente em nosso diário de campo.

O levantamento bibliográfico favorecerá identificar as pesquisas recentes na área da Educação que remetem à educação de 0 até 6 anos e sua história. O diálogo se dará com os

teóricos, como Barbosa (1997, 2005), Almeida (2011) e os demais que se fizerem necessários por abordarem as temáticas Educação Infantil e suas instituições.

Para o levantamento e análise de informações sobre as instituições em municípios estamos recorrendo a uma pesquisa documental. Cabe destacar que a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Mas, apesar de ser pouco utilizada, ela é rica e estável de dados e favorece, como ponto de partida, identificar, a partir das marcas do passado, os rastros que vivemos no presente, para saber o que foi feito das instituições de atendimento à infância que estavam sob a responsabilidade do governo estadual nas décadas de 1980 e 1990.

Para registrar os dados obtidos por meio dos documentos, fontes primárias, utiliza-se um diário de campo que contemplará os elementos referentes às instituições identificadas. A opção abrange, também, trabalhar com relatos escritos e orais, para o resgate de fatos importantes vivenciados neste período. O diálogo dar-se-á com sujeitos envolvidos nas instituições que atendiam a educação infantil por meio de entrevistas abertas. O principal objetivo quanto ao uso deste procedimento é a obtenção de informações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nas instituições que atendiam a educação infantil como as coordenadoras, as professoras e os representantes das instituições governamentais e não governamentais que na Educação Infantil e compará-las com os dados encontrados nos documentos.

## **DISCUSSÕES**

A pesquisa, em andamento, possibilita perceber que a educação infantil em Goiás nas décadas de 1980 e 1990 representou um marco para a busca de direitos da criança. Espera-se que as informações, os dados acerca desse período sejam um resgate importante da história da infância. A pesquisa pretende rever a trajetória da Educação Infantil e registrar o processo percorrido, o percurso das instituições do estado de Goiás nas décadas de 1980 e 1990 que trabalharam com a primeira etapa da Educação Básica. O período da pesquisa representa para a história da infância mundial, brasileira e goiana um espaço de importantes lutas e avanços na educação infantil. O espaço hoje requer novos olhares, participações efetivas na defesa de que sejam assegurados os direitos da infância.

Enfim é possível perceber a importância da pesquisa para que os municípios goianos construam sua história e também possibilita a socialização das dificuldades e conquistas na trajetória da constituição das instituições. Ao mesmo tempo, mostra a necessidade de que sejam ampliados os estudos acerca de um período fértil para a criança em que há silêncios,



entre eles, as implicações do processo de municipalização da Educação Infantil e as formas de colaboração entre União, Estado e Município com a garantia de direitos da criança de 0 até 6 anos de idade.

### **Referências**

ALMEIDA, Renato Barros. **Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. Goiânia: FE/UFG, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Formação de conceitos na pré-escola**: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo: FEUSP, 1997 (tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. *Inter-Ação: Ver. Fac. Educ. UFG*, 33 (2): 379-393, jul/dez, 2008.

FARIA, Ana Lúcia. Goulart. de. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Benedito Rodrigues. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. SP, 1996. (Dissertação de Mestrado).

# **“NÃO FUI, E SE VOU NÃO FICO” - A QUESTÃO DO DIREITO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Mestranda: Maria do Rosário Teles de Farias

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Machado

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

## **INTRODUÇÃO**

O tema desta pesquisa é “A redução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/GO), no período de 1997 a 2013”. Este tema surge da minha inquietação quanto à permanência ou não nos estudos, por parte dos educandos da EJA. Ao observar os dados de redução de matrícula, num contexto em que há maior visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos nas políticas educacionais, e também pela compreensão de que, em pleno século XXI, esta é uma questão que deveria estar melhor encaminhada, tendo em vista, as ações e os programas que vêm sendo implementados para que este público seja atendido.

Esta pesquisa é pertinente por nos possibilitar buscar compreender quais ações veem sendo implementadas, no âmbito das políticas públicas voltadas para a oferta da EJA no Brasil, de 1997 a 2013, e também quais têm sido as dificuldades encontradas pelos educandos desta modalidade para darem continuidade aos estudos. Tendo acesso a estas informações, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para o encaminhamento de ações que visem alcançar este público, oportunizando o direito à educação, por meio do acesso, permanência e êxito nos estudos.

Entendemos que, compreender a Educação como um direito de todo cidadão, contribui para não considerarmos ser normal que, por exemplo, 65 milhões de brasileiros no ano de 2010, com 15 anos ou mais, não tivessem instrução ou ainda não tivessem concluído o Ensino Fundamental (HADDAD, 2013).

Nos documentos legais que fazem parte da legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996,

a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, etc, na parte que confere às políticas educacionais, visando a oferta de educação pública para toda a sociedade, fica evidente que o Brasil vem tentando alcançar aqueles que não tiveram acesso à educação na chamada idade própria. Mas, não basta termos as leis, é preciso concretizar o que já consta na legislação.

A questão que orienta o andamento da presente pesquisa é saber, por que mesmo com todas as ações e programas voltados, exclusivamente, para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, que foram implantados no país nas duas últimas décadas, isto não tem resultado em impacto positivo de maior matrícula e aprovação na Rede Municipal de Educação de Goiânia? Portanto, o objetivo desta pesquisa é investigar acerca da redução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, compreendendo o período de 1997 a 2013.

Quanto à metodologia da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica, tendo como referência obras que discorrem acerca da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Utilizamos ainda, dissertações defendidas sobre a história da rede municipal de educação de Goiânia e suas experiências na educação de jovens e adultos, tais como Clímaco (1991), Machado (1997), Costa (2010), Santos (2007), Silva (2004), Calixto (2004).

Devido ao fato de a presente pesquisa trazer questões sobre permanência, não acesso, reprovação, aprovação e evasão, além da pesquisa bibliográfica, estamos trabalhando também com a pesquisa quantitativa, que seria o manejo, a análise e a extração de microdados, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), acerca das matrículas em EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia. O acesso aos microdados do Inep nos possibilita compará-los com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Goiânia de 1997 a 2013. E também na criação de tabelas, nas quais poderemos olhar os resultados de avanço e permanência, ou não nesse período. Vale ressaltar que, esses dados são assumidos pelos dois órgãos como quantitativos oficiais de matrícula do público de adolescentes, jovens e adultos da RME/GO.

Esta pesquisa também é de cunho documental devido à necessidade de se reportar às Propostas-Políticas-Pedagógicas para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME/GO (GOIÂNIA, 2000, 2001 e 2010), com o intuito de compreender as normas e orientações que regem o seu funcionamento, bem como ter acesso às tabelas e

documentos relativos às matrículas. Na parte documental, por exemplo, estamos fazendo uso da tabela (GOIÂNIA, 2014) que contém os dados de matriculados, aprovados, reprovados, evadidos e número de salas da Eaja, de 1997 a 2013, fornecida pela própria SME/GO.

Ainda do ponto de vista metodológico, também elegemos a utilização da entrevista, visando preencher algumas lacunas acerca do funcionamento desta modalidade de ensino, pois ao ler as três PPPs da Eaja (GOIÂNIA, 2000, 2001 e 2010) algumas dúvidas foram surgindo, levando-nos a optar pela realização de entrevistas, ao sentir a necessidade de diálogo com os atores que já trabalharam, ou ainda trabalham com a Eaja da SME/GO.

## **REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA JÁ REALIZADA**

Entender a educação como um direito é ir além da visão reducionista de compensar os educandos por meio de certificações, com o intuito, na maioria das vezes, de inseri-los no mercado de trabalho. É preciso compreendê-la como um processo que deve ocorrer ao longo da vida, devendo ser ofertada não somente a crianças e adolescentes, mas também a jovens, adultos e idosos.

Numa democracia, os cidadãos devem ter garantido pelo Estado o acesso aos bens de saúde, moradia, segurança e educação. Conforme garantido pela própria Constituição Federal de 1988. No caso da educação, deve ser garantido não somente o acesso, mas a permanência e o êxito nos estudos. Ocorre que, o Estado por meio de seus diversos representantes acaba por negar direitos que são básicos à própria existência das pessoas menos favorecidas economicamente, deixando-as em situações de exclusão, como já denunciava Teixeira (1968), em suas obras, desde o contexto pós década de 1950.

Em conformidade com o que consta no documento do IPEA (2015), de que as matrículas na EJA passam por épocas de aumento e de redução, comentaremos acerca de alguns dados encontrados na tabela (GOIÂNIA, 2014) que demonstram esta oscilação das matrículas em EJA, de 1997 a 2013 na RME/GO. Conforme os dados é possível observar períodos em que há um aumento nas matrículas, e em outros, observa-se a sua redução. Por exemplo, quando olhamos os dados referentes à 1ª à 4ª série, de 1997 a 2001 houve uma redução de 3982 alunos matriculados. De 2001 para 2002 teve um aumento de 5177 matrículas. De 2002 para 2003 ocorreu um aumento de 1059 alunos matriculados. No ano de 2004 começou a reduzir novamente, e foi reduzindo

cada vez mais até chegar ao ano de 2011, com uma quantia de 6490 matrículas a menos, se compararmos a quantidade de alunos matriculados entre estes dois períodos. Em 2012, verifica-se que houve um aumento das matrículas, e em 2013 voltou a reduzir novamente.

Ao observar os dados concernentes às matrículas de 5ª à 8ª série, constata-se que houve um aumento de 5095 alunos matriculados do período de 1997 a 2001, e em 2002 ocorreu uma queda de 959 alunos matriculados. Em 2003 teve outro aumento, em 2004 ocorreu uma redução na quantidade de matrículas, em 2005 nota-se um pequeno aumento e de 2006 até 2011 percebe-se que houve uma significativa redução no número de matriculados, pois se em 2006 tínhamos 14352 alunos matriculados, chegamos em 2011 com um total de 10293, perfazendo uma diferença de 4059 alunos a menos. Em 2012 volta a demonstrar um acréscimo e em 2013 novamente ocorreu outra diminuição na quantidade de matrículas, encerrando o ano de 2013 com 10553 alunos matriculados.

Buscando compreender acerca desta redução na quantidade de matrículas na Eaja da RME/GO, localizamos em algumas dissertações como a de Silva (2004), a explicação de que um dos motivos que fazem com que as pessoas optem por não dar continuidade aos estudos, acarretando assim, na redução da matrícula condiz com a necessidade de ter que escolher pelo trabalho em detrimento dos estudos. E isto é algo recorrente. Não é apenas momentâneo. Por isso, necessita-se da criação de políticas públicas de acesso, permanência, continuidade e êxito nos estudos para o público da EJA.

Além do fator trabalho, segundo Jorge Teles, em entrevista a Carvalho (2011) a forma como as matrículas da EJA eram registradas no sistema do MEC contribuiu para a redução quantitativa das mesmas nos últimos anos quando se observa os dados lançados no portal do Inep/MEC. Segundo ele, isto tem a ver com a forma de registro dos alunos no sistema do MEC, que antes ocorria em duplicidade e até em triplicidade quando as secretarias de Educação dos municípios realizavam os registros e que a partir de 2013 não tem como ocorrer, pois atualmente cada matrícula é lançada somente pelo CPF de cada aluno.

De qualquer maneira, para além desta questão dos registros das matrículas, é necessário averiguar esta redução das matrículas e buscar sanar os problemas encontrados porque, conforme quadro abaixo, em termos de políticas públicas, muitos têm sido os programas e ações educacionais criados, visando alcançar este público que não teve acesso à escola ou, que dela foi excluído.

Quadro 1 – Programas e Ações federais voltados para educação e formação profissional de jovens e adultos (1995-2011)

| ÓRGÃO   | PROGRAMA  | ANO  |
|---|---|------|
| Ministério do Trabalho  | Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (Planfor)  | 1995 |
| Presidência da República  | Programa Alfabetização Solidária (PAS)  | 1996 |
| Ministério Extraordinário de Política Fundiária                               | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)  | 1998 |
| Presidência da República  | Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social Humano  | 1998 |
| Ministério da Justiça   | Programa Paz nas escolas  | 2000 |
| Ministério da Educação  | Programa Recomeço   | 2001 |
| Ministério da Educação  | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profª)   | 2001 |
| Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)  | 2002 |
| Presidência da República  | Programa Brasil Alfabetizado (PBA)  | 2003 |
| Ministério da Educação  | Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)  | 2004 |
| Ministério da Educação  | Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja)  | 2004 |
| Ministério do Trabalho e Emprego  | Programa Nacional de Inclusão do Jovem (ProJovem)   | 2005 |
| Ministério da Educação  | Projeto Escola de Fábrica   | 2005 |
| Ministério da Educação  | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)       | 2005 |
| Ministério da Educação  | Pró-Letramento  | 2006 |
| Ministério da Educação  | O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD-EJA)   | 2009 |
| Conselho Nacional de Educação   | Rede de certificação por meio dos Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) | 2009 |
| Ministério da Educação  | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)  | 2011 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Neste bojo de ações e programas, não podemos deixar de citar a atuação dos fóruns de EJA, que desde o ano de 1996, são gerados debates e trocas de experiências acerca desta modalidade de educação, desenvolvendo importantes atuações para a sua estruturação, para a consolidação de seus objetivos e na luta por uma EJA de qualidade.

## DO CAMINHO TRILHADO AO QUE TEMOS A PERCORRER

No que se refere à síntese daquilo que vem sendo construído nesta pesquisa em EJA, pode-se dizer que este é um campo que tem toda uma especificidade de funcionamento, e para compreendê-la é necessário o acesso a pesquisas que revelem a sua história em âmbito nacional e local. Isto está sendo feito por meio da pesquisa bibliográfica e documental.

Com o intuito de compreender sobre como se deu o início do trabalho com a EJA em Goiânia nos debruçamos na leitura das três Propostas-Políticas-Pedagógicas da RME (GOIÂNIA, 2000, 2001 e 2010), mas maneira como elas foram redigidas deixam algumas lacunas a serem respondidas, e também levam o pesquisador/leitor a entender que o projeto inicial com a EJA na SME/Go ocorreu com a criação do Projeto *Alfabetização e Cidadania* na FE/UFG, em 1992. Deste modo, fizemos uma entrevista com uma servidora técnica que trabalha na Divisão de Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA) da SME, buscando compreender um pouco desta história, e também o porquê do alto investimento na base curricular paritária desde sua implantação em 2001, ter demonstrado baixo resultado. Também foi realizada uma entrevista com uma professora que trabalhou na secretaria Municipal de Educação de Goiânia na década de 1990<sup>1</sup>, buscando entender porque este projeto que se iniciou na FE/UFG para o atendimento a adolescentes, depois se estendeu por toda Rede.

Na pesquisa quantitativa, observamos a impossibilidade de trabalharmos com os dados sobre as matrículas na EJA, de 1997 a 2013, conforme estão disponibilizados no portal do Inep/MEC, porque os dados acerca das matrículas disponíveis no site eram muito gerais, contendo números referentes a todo o Estado de Goiás, não sendo possível identificar dados mais específicos acerca da redução de matrícula, ou da evasão escolar na Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, conforme proposto nesta pesquisa. Em função desta limitação, estamos em fase de análise dos microdados disponibilizados pelo INEP/MEC, com o auxílio de um professor e uma mestranda da Faculdade de Administração e Ciências Econômicas (FACE/UFG) No manejo destes microdados necessita-se da utilização de um programa específico para a extração dos dados que precisamos na presente pesquisa, cujo nome é Spss (*Statistical Package for Social Sciences*).

---

<sup>1</sup> Fundadora do grupo de estudos *Intenção de Estudos* na FE/UFG e coordenadora do Projeto *Alfabetização e Cidadania*, que teve sua criação também na FE/UFG no ano de 1992.

Partindo das reflexões advindas da pesquisa bibliográfica e documental, que revelam como a Eaja vem sendo implementada, no período de 1997 a 2013, sua relação com programas e ações federais que estão voltados para a modalidade de EJA, e da compreensão dos dados de redução de matrícula destes sujeitos da Eaja, a pesquisa seguirá buscando esclarecer os motivos da não garantia da educação como direito para todos, ou ainda, do não usufruto deste direito, quando este está em tese sendo colocado à disposição dos jovens e adultos não escolarizados.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/1996. \_\_\_\_\_, República Federativa do. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)>> Acesso em: 22 abr. de 2015.
- \_\_\_\_\_, **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta o § 3º do art. 76 do Ato das Disposições Transitórias. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>> Acesso em: 30 ago. de 2015.
- CALIXTO, Dilma Terezinha Rodrigues. **Temas geradores: uma prática de construção na Secretaria Municipal de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, Goiânia. 1997.
- CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. São Paulo. 2011. (Tese apresentada à FE/USP).
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. **Clientelismo e Cidadania na Constituição de uma Rede Pública de Ensino: A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, Goiânia. 1991.
- COSTA, Cláudia Borges. *O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem*. 2008. 148 f. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2010.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período noturno**. Goiânia, 2000.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de. **Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: Proposta Político-Pedagógica**. Goiânia, 2001.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**, Goiânia, 2010.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de. **Dados estatísticos da Eaja – rendimento escolar**. Departamento de Administração de Educação. Goiânia, 2014.
- HADDAD, Sérgio. **Os governos desistiram dos Jovens e Adultos**. Gestão Escolar, Ano v, nº 27, Agosto/Setembro, Editora: Abril, 2013.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, v. 1 - (jun. 2000 - ). Brasília: Ipea, 2015.
- MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Goiânia**. Dissertação



(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, Goiânia. 1997.

SANTOS, Esmeraldina Maria dos. *Os saberes dos professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*. 2007. 179 f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, Goiânia. 2007.

SILVA, Ivonete Maria. **Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda:** O trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia. 2004. 136 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação, Goiânia. 2004.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. São Paulo, Editora Nacional, 1968.

# **EDUCAÇÃO OU BARBÁRIE: A CONCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA**

## **EM T. W. ADORNO**

Nayara Guimarães Nogueira- Autora  
Silvia Rosa da Silva Zanolla- Orientadora  
Cultura e processos educacionais- Linha de pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo a discussão sobre os temas educação, barbárie, violência e mundo do trabalho. Essa discussão é importante pois como afirma Costa “a violência invadiu todas as áreas da vida de relação do indivíduo: relação com o mundo das coisas, com o mundo das pessoas com seu corpo e sua mente” (2003, p.11). E a educação poderá ser discutida dentro dessa realidade como ambivalente, possibilitando a alienação ou a emancipação frente à violência e a barbárie.

A questão que norteia esse trabalho consiste em iniciar uma análise sobre a complexa relação entre barbárie, violência e educação a partir da teoria crítica frankfurtiana de T. W. Adorno. Para tanto será necessário o estudo de vários autores que poderão contribuir para tal análise, entre eles podemos citar autores como Kant, Marx e Freud, que são fundamentais para a construção da teoria crítica, além dos autores da Escola de Frankfurt, especialmente, Adorno, Horkheimer e Marcuse.

Com base nos autores mencionados será levantada uma discussão sobre os conceitos de barbárie, violência e educação, ressaltando a concepção de Adorno para os conceitos ora mencionados. Para tanto foi importante fazer uma leitura previa das obras de Adorno com o objetivo de buscar conexões realizadas entre os conceitos em questão. Sendo assim, o presente trabalho teve como base um estudo bibliográfico das obras adornianas e dos demais autores frankfurtianos.

Cabe ressaltar a ideia de que os conceitos devem ser apresentados de forma reflexiva (ADORNO,1995). Pois ao fazermos o recorte de um conceito podemos descontextualizar lo, e colocá-lo como a-histórico. Os conceitos devem ser discutidos levando em consideração o contexto e suas diversas relações. Um conceito faz sentido para uma determinada sociedade em um determinado momento histórico.

Outra ressalva é a importância de mantermos a tensão entre sujeito e objeto, pois os mesmos são mediados (ADORNO,1995). Tanto o objeto quanto o sujeito devem ser estudados. É importante reconhecer, que por vezes, a subjetividade encontra-se coisificada, dificultando a separação entre sujeito e objeto. O sujeito ao realizar pesquisa deve ter o cuidado de desmistificar o objeto e não transforma-lo em algo ideal. A

relação entre sujeito e objeto é dialética, devendo ser analisado o sujeito e objeto nas suas contradições.

As definições de conceitos são apresentadas apenas para possibilitar a reflexão, mas não devem ser analisados fora do contexto social. Assim, para falarmos de violência, barbárie e educação precisamos entender quem é o indivíduo na sociedade. Por sua vez, para compreendermos o indivíduo não podemos separá-lo de sua condição material, do modo de produção de vida que o forma.

Segundo Horkheimer e Adorno o “indivíduo é uma autoconsciência social” (1973,p.52), assim o conceito de indivíduo pode ser entendido como uma construção histórica do capitalismo. Com a revolução industrial houve uma mudança econômica, especialmente no modo de produção, agora baseado na indústria. E com a Revolução Francesa houve uma mudança na configuração política, baseada nos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade (HOBBSAWM, 2013). Essas mudanças foram fundamentais na construção do indivíduo. Aqueles sujeitos que antes nasciam dentro de uma ordem já definida passaram a ser responsáveis por conquistar o espaço dentro da sociedade. O sujeito começa a viver no meio da multidão onde se individualiza cada vez, mais privatiza-se a vida.

O liberalismo trazia a idéia de que os homens são livres. Assim devem buscar concretizar seus próprios interesses por meio da competição, do livre mercado. O homem é responsabilizado por sua condição social. A livre concorrência teoricamente possibilita a igualdade entre os homens. Entretanto na realidade as condições geralmente não são igualitárias. E o sujeito passa a ser considerado também como valor de troca. Seu trabalho é dividido para que ocorra o aumento da produtividade, com isso temos a divisão social do trabalho (SMITH, 2008). Essa divisão será a base para a organização da própria vida do sujeito.

Nesse contexto nasce o indivíduo. O mesmo passa a ser valorado como objeto para o mercado de trabalho. Assim começa a ter o trabalho transformado em papel moeda- valor de troca. O indivíduo socialmente passa a ser responsabilizado pelo sucesso ou fracasso profissional segundo o mérito, entretanto, na maioria das vezes, não lhe é garantida condições de mudanças de fato. O sujeito já não se reconhece em sua produção mas apenas no valor de troca do trabalho. Privatiza-se cada vez mais os indivíduos segregando-os em espaços cada vez mais particulares.

Hobsbawm afirma que

A introdução de um sistema individualista puramente utilitário de comportamento social, a selvagem anarquia da sociedade burguesa, teoricamente justificada por seu lema “cada um por si e Deus por todos”, parecia aos homens criados nas sociedades tradicionais pouco melhor do que a maldade desenfreada. (2013, p. 320)

Desse modo, a sociedade formada pelo sistema individualista é agressiva com o indivíduo quando o responsabiliza sozinho pelo mérito pessoal e desconsidera o processo produtivo que tende cada vez mais a alienar esse indivíduo. A concepção de sociedade, tal como a conhecemos, é diretamente vinculada com a concepção de indivíduo. A sociedade passa a ser considerada como um conjunto de indivíduos. Freud fala da dificuldade do indivíduo para viver em sociedade, pois há a necessidade de renúncia da satisfação imediata e,

No processo de desenvolvimento do indivíduo, o programa do princípio do prazer, que consiste em encontrar a satisfação da felicidade, é mantido como objeto principal. A integração em uma comunidade humana, ou a adaptação a ela, aparece como uma condição dificilmente evitável, que tem de ser preenchida antes que esse objetivo de felicidade possa ser alcançado. Talvez fosse preferível que isso pudesse ser feito sem essa condição. Em outras palavras, o desenvolvimento do indivíduo nos parece ser um produto da interação entre duas tendências, a tendência no sentido da felicidade, que geralmente chamamos de ‘egoísta’, e a tendência no sentido da união com os outros da comunidade, que chamamos de ‘altruísta’. (1930, p.146)

É na vida em comunidade que o indivíduo aprende a Lei e moral. Pois aprende que para viver em comunidade precisa renunciar alguns de seus desejos. A execução de todos os desejos possivelmente eliminaria a vida em sociedade pois quando um sujeito encontrasse no outro impedimento para a realização de suas pulsões simplesmente o eliminaria. Assim para permanecer em coletividade o sujeito precisa renunciar a alguns desejos. Muita dessa renúncia volta para o indivíduo na forma de agressividade (FREUD, 1930). A forma como o sujeito administra essa agressividade é fundamental. O indivíduo precisa ir além do narcisismo, investimento libidinal em si mesmo (FREUD, 2010), e conseguir investi-lá em outros objetos por meio da sublimação. Assim, é possível olhar para o outro e para a possibilidade de viver em comunidade, investindo as pulsões agressivas em atividades outras, como culturais, artísticas por meio da sublimação.

Muitas vezes essa agressividade, inicialmente instintual, passa pela razão e retorna para o outro na forma de violência. Costa, 2003, afirma que “a violência é a matriz de todas as instituições sociais e é o elo que permite entender a transição do estado de natureza ao estado de cultura”(p.59). Assim para viver em cultura o indivíduo

renuncia alguns desejos e como consequência há a agressividade. Se a mesma não encontrar caminhos outros, pela sublimação, retorna ao próprio sujeito de forma racionalizada por meio da violência. Se a barbárie encontra-se no próprio processo civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”(ADORNO, 1995, p.120). A agressividade é constitutiva do homem pois faz parte de seu processo civilizatório (ZANOLLA, 2010). Adorno propõe uma nova possibilidade quando compreende a violência e agressividade como parte do processo civilizatório e discute a educação como uma possibilidade de alienação ou de emancipação diante dessa realidade (1995).

Adorno apresenta como possibilidade de resistência à violência a reflexão sobre a lógica de funcionamento da sociedade. Ou seja, a educação como possibilidade de emancipação, quando ela possibilita a reflexão e crítica (ADORNO,1995) . A educação, aqui referida, deve ser entendida como uma educação ampla, além do contexto escolar, como uma experiência formativa.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrario da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. (1995, p.116-117).

Para o autor a forma de desbarbarizar essa sociedade consiste em uma formação cultural que possibilite aos indivíduos a reflexão e a crítica. Pois o cerne da violência está contida na própria organização da sociedade. É preciso refletir sobre essa realidade com o intuito de que os indivíduos se conscientizem da barbárie na qual estão submersos dando, assim, a possibilidade de mudança. Essa conscientização possibilitaria a maioria proposta por Kant e discutida por Adorno, em especial retoma as idéias nas suas reflexões em Educação e Emancipação (1995). A maioria consiste na capacidade do sujeito de conscientizar e responsabilizar se por suas escolhas, deixando de delegá-las a terceiros, tutores. Ou seja, é a capacidade de refletir sobre sua condição. A maioria possibilita a conscientização da agressividade como constitutiva e assim possibilita refletir sobre ela.

Adorno a importância da “elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu”(1995,p.48). O autor nesse momento refere-se ao passado quando se remete a barbárie do holocausto. Mas tal elaboração

pode ser compreendida como a possibilidade de questionar as causas da violência dentro do modo de organização da vida e do próprio indivíduo. Assim com uma reflexão crítica há a possibilidade de transformação contra o totalitarismo e a padronização humana.

A educação apresenta-se como uma possibilidade de humanização frente a uma realidade onde o sujeito já não se reconhece no outro, vítima da violência. É uma possibilidade contra a frieza, o não estranhamento diante do sofrimento alheio. Embora não seja sem conflito. Isso porque Freud explica no “Mal estar da civilização” o quanto o processo de educação para a cultura é conflituoso para o indivíduo. Pois o mesmo deve renunciar a instintos para manter a vida em comunidade. Essa renúncia volta para o sujeito como agressividade. O modo como o indivíduo vai conseguir administrar a ambivalência e conflito interno que vão dizer sobre a possibilidade de sublimação ou de violência. Ter consciência de seu conflito interno pode auxiliar o indivíduo na melhor forma de resolver seus conflitos internos. Zanolli afirma que

Por essa lógica, o homem nasce com o dilema de ter de enfrentar necessidades e desejos que jamais serão satisfeitos por completo, sob pena de não ser aceito socialmente. Sujeito da falta, este se depara com o conflito interno que envolve uma ambivalência: agressividade (instinto autodestrutivo e pulsão de morte) e cultura (autopreservação e pulsão de vida). Do reconhecimento da necessidade desse enfrentamento e de suas contradições dependerá a possibilidade de se manifestar humanamente e, conseqüentemente, tornar-se sujeito da cultura. Daí a ideia de que a sublimação representa a capacidade de o indivíduo canalizar suas energias mais agressivas e primárias para atividades culturais como a intelectualidade, as artes, a política e a educação (Freud, 1973a). Não obstante, esse processo não ocorre de maneira linear e automática, envolve uma dialética entre a satisfação (princípio do prazer) e a possibilidades de sublimação (princípio da realidade) (Freud, 1973a). (2010,p.118)

Para Adorno (1995) a primícia básica da educação é simbolizada contra a experiência do holocausto para que não se repita e, para que o mesmo não ocorra, é importante compreender que as bases que culminaram em tal acontecimento ainda estão presentes. Pois o próprio processo civilizatório contém a contradição da barbárie. Por isso a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995,p.121). Uma educação que possibilite a maioridade do sujeito.

A educação nesse sentido não deve ser compreendida como mera transmissão de informações, mas como uma possibilidade de formação cultural ampla. Formação essa que permite ao sujeito refletir de forma crítica sobre si mesmo e sobre sua realidade constantemente. Assim, há a possibilidade da realização de sublimações para a ‘pulsão agressiva’ da qual Freud nos fala. Há o reconhecimento do outro como indivíduo que

difere e é semelhante. Com a identificação com o outro, o indivíduo reconhece se e não há a frieza em relação a violência. A sublimação consiste em canalizar a libido para atividades socialmente aceitas, assim uma formação cultural possibilitaria ao sujeito canalizar suas pulsões agressivas para atividades culturais não destrutivas.

Adorno inova ao nos apresentar a violência como parte do sistema e não como algo separado. Para basear sua concepção busca em Freud o conflito sobre a formação da civilização e da cultura. Entretanto o autor vai além ao nos apresentar uma possibilidade diferente através da educação (ADORNO, 1995).

A educação para Adorno é a possibilidade de mudança. Não uma educação que busca a conformação, como muitas vezes encontramos na sociedade especialmente nas instituições de educação formal. A possibilidade de ir contra a barbárie está em reconhecê-la como parte do processo formativo. E assim ser capaz de reconhecê-la, refletir sobre a mesma e assim encontrar formas outras para essa energia (ADORNO, 1995).

Na pesquisa ora apresentada ainda estão sendo realizados estudos com o objetivo de aprofundar a concepção de violência para Adorno, além da contribuição da educação para compreensão de tal conceito. Trata-se de um esforço inicial para tentar desvelar a violência como parte da sociedade. Assim, não podemos falar de conceitos dissociados da realidade histórica, apresentando, pois, uma maior complexidade para tratar de temas interrelacionados para chegarmos na concepção de violência. Questionar sobre violência e barbárie é discutir sobre o próprio processo civilizatório e sobre a forma de organização da vida a partir da lógica do capitalismo.

#### Referências:

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 3ªed., 2003.
- FREUD, S. *Mal estar na civilização* [1930]. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol: XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S. *Introdução ao narcisismo : ensaios de metapsicologia e outros textos* (1914-1916); trad. Paulo César de Souza. São Paulo : Companhia das Letras, 2010.
- HOBSBAWM, E. J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 31ªed. São Paulo: Paz e Terra. 2013.
- HORKHEIMER, Max; e ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SMITH, A. *A riqueza das nações*. Volume I. Trad. Maria Teresa Lemos de Lima. Paraná: Juruá, 2008.
- ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. *Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade*. In: Sociedade e Cultura, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 117-123 Universidade Federal de Goiás Goiânia, Brasil

## **O SISTEMA DE BONIFICAÇÃO/PREMIAÇÃO NO PACTO PELA EDUCAÇÃO (SEDUC/GOIÁS 2011-2014): A RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Mestranda: Priscila de Oliveira Moura

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Edna Mendonça Oliveira de Queiroz

Linha de pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Financiamento: CAPES

O chamado **Pacto pela Educação** foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) no ano de 2011, na gestão do economista e deputado federal licenciado Thiago Mello Peixoto da Silveira (PSD), no terceiro mandato do governador Marconi Perillo (PSDB). O Pacto foi apresentado como uma ampla reforma educacional, que ganhou destaque midiático e introduziu, segundo seus idealizadores, uma “nova etapa” na educação goiana. O documento *Reforma Educacional: Pacto pela Educação (2011)* contempla as diretrizes que orientam a reforma, estruturada em cinco pilares estratégicos, assim denominados:

- A – valorizar e fortalecer o profissional da educação;
- B – adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem do aluno;
- C – reduzir significativamente a desigualdade educacional;
- D – estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito;
- E – realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. (GOIÁS-SEDUC, 2011)

No documento, para cada um destes pilares existem uma breve descrição e as metas a serem cumpridas, em um total de vinte e cinco. Destacam-se aquelas cuja ênfase é focada na obtenção de resultados via mensuração de aprendizagem em índices estatísticos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e como na meta de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO), que previa um sistema de avaliação por meio de prova padronizada em toda a rede estadual. Outras metas de destaque são o pagamento de bonificações/prêmios em dinheiro (aos profissionais da educação, alunos e unidades educacionais), o *coaching* pedagógico<sup>1</sup>, e a ênfase em sistema de gestão que permite acompanhamento e monitoramento da rede.

Dentre os pilares, o Pilar D – *estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito* – é o objeto deste estudo sem, no entanto, desconsiderar as demais metas de outros pilares relacionadas. A partir do documento orientador, é

---

<sup>1</sup> O *coaching* pedagógico no Pacto pela Educação é realizado por meio da tutoria pedagógica, isto é, profissionais que acompanham os trabalhos nas escolas estaduais e oferecem capacitação e suporte para coordenadores pedagógicos e professores (GOIÁS-SEDUC, 2011).



possível constatar que as políticas meritocráticas estão presentes nas diversas instâncias de gestão do governo, sendo que também se aplicam ao campo educacional na forma de reconhecimento para poucos, ou melhor, para os “servidores que mais merecem”:

[...] A Secretaria de Educação também acredita na importância do reconhecimento dos bons profissionais, que se esforçam e conseguem obter resultados que melhoram a aprendizagem dos alunos. A meritocracia deve ocorrer em forma de reconhecimento financeiro, por meio das bonificações, e de reconhecimento social, evidenciando os servidores que mais merecem. Este fenômeno irá gerar uma disseminação dos bons exemplos e das boas práticas, construindo um ambiente de busca pela excelência e cultivo de bons valores para a educação (GOIÁS- SEDUC, 2011).

Deste modo, nas ações vinculadas ao Pilar D, efetivam-se as duas formas de reconhecimento, destinados aos sujeitos individuais ou coletivos que cumprem uma agenda de critérios previamente estabelecidos. Das cinco metas mencionadas neste Pilar (*IDEGO, Bônus para servidores, Prêmio Escola, Poupança Aluno e Educadores do ano*) propõe-se o estudo, especificamente, de duas delas, o *Bônus para servidores* e o *Poupança Aluno*, que representam em síntese, o reconhecimento em termos individuais, como elemento de distinção frente aos pares e aos “não reconhecidos”, fato que pode estimular valores de competição e fragmentação de uma ideia de grupo e classe.

A análise do documento orientador da reforma educacional do Pacto pela Educação realizada por Libâneo (2011) apresenta o argumento de que a reforma em questão não foi amplamente discutida e, especificamente, sobre as propostas de remuneração por mérito, o autor é taxativo em alertar para os prejuízos deste sistema que pode funcionar como “sedução” para o professor que “acaba exercendo a profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras” (LIBÂNEO, 2011, s/p.).

Outro ponto a ser considerado são as parcerias que se instalam no Pacto pela Educação com grandes instituições privadas, como é o caso da Fundação Itaú Social. Em uma das publicações desta instituição, *A Reforma Educacional de Nova York – Possibilidades para o Brasil (2009)*, são encontrados elementos muito similares aqueles presentes no documento da reforma goiana. Corrobora o fato de que, em matéria publicada<sup>2</sup> no site da SEDUC-GO, explicita-se que “o plano de reformulação das escolas foi buscar inspiração em experiências de fora, como as de Nova York e

---

<sup>2</sup> Notícia publicada no site da SEDUC-GO em 15/07/2013. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=4227>. Acesso em 23/02/2015.

Washington, e de boas práticas em execução em estados como São Paulo, Ceará e Pernambuco” (GOIÁS, 2013).

Pesquisadores, como Freitas (2012) e Klees e Edwards Jr. (2015), alertam que, nos Estados Unidos, berço da implantação prática de reformas educacionais com fundamentos meritocráticos, a experiência trouxe consequências negativas para toda a comunidade escolar, embora a política de bônus/premiação continuou sendo prática exportada, especialmente para países subdesenvolvidos. Ademais, na busca dos fundamentos dos reformadores norte-americanos, Freitas (2012) evidencia que uma das bases teóricas que sustentam todo o sistema de controle, relacionado aos comportamentos, resultados e premiações, encontram seus fundamentos em uma psicologia behaviorista, cujo principal representante é B.F. Skinner.

As estreitas relações entre a psicologia e a educação podem ser constatadas historicamente e necessitam ser melhor apreendidas quando se propõe compreender as ações no campo educacional. Para Miranda (2006), os aportes psicológicos estão presentes nas reformas educacionais contemporâneas, ainda que não apareçam claramente explicitados e podem vir a orientar as práticas pedagógicas e reformas curriculares, por exemplo. A autora defende que é preciso um debate crítico sobre esta influência, especialmente no momento em que as reformas educacionais expressam um novo padrão de aprendizagem, particularmente individualista.

A partir dessas considerações, uma questão orienta este estudo: quais são os pressupostos psicológicos que fundamentam as políticas de bonificação/premiação nos documentos orientadores da SEDUC-GO na gestão 2011-2014 e de que maneira afetam a formação dos sujeitos implicados nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola? Decorre desta questão, o objetivo geral desta pesquisa, que é o de apreender e discutir os fundamentos psicológicos que fornecem as bases que orientam reformas educacionais como o Pacto pela Educação e como esses fundamentos podem implicar na formação escolar dos estudantes e no trabalho pedagógico.

Compreende-se, aqui, a educação enquanto direito e prática social inserida em um cenário de disputas hegemônicas, em que se destacam as intensas transformações no mundo capitalista, a reestruturação produtiva, de mudanças no papel do Estado e a influência dos organismos internacionais no delineamento das políticas e reformas educacionais (FONSECA, 2001; FRIGOTTO, 2010, GENTILI, 1996). Além disso, o estudo considera como os princípios neoliberais e seus desdobramentos para o campo

educacional estão implicados nessas reformas, cada vez mais orientadas por princípios e categorias empresariais.

Na análise das reformas promovidas no âmbito das secretarias, o estudo do uso de bonificação no sistema educacional, um dos elementos constituintes do que se denomina de “neotecnicismo” (FREITAS, 2012), permite desvendar formas de racionalização dos processos educacionais que passam a ganhar ênfase ante a urgência e pressão por resultados imediatos aferidos por avaliações externas *standardizadas*.

Nesse sentido, é preciso, ainda, considerar as bases de uma psicologia objetiva que oferece sustentação aos modelos meritocráticos, especialmente aquela denominada de psicologia behaviorista que trabalha com a concepção de mudança de comportamento via recompensa, com uso de prêmios e reconhecimento social, cujo destaque é o pensamento de Skinner (1972; 1983; 2003; 2006). A análise é, portanto, orientada considerando a crítica à apropriação dos aportes psicológicos na educação que podem não estar claramente visíveis (MIRANDA, 2006).

Foram, então, delineados como objetivos específicos deste trabalho: (1) compreender como é articulado o sistema de bonificação/premiação no âmbito do Pacto pela Educação por meio dos documentos oficiais, (2) identificar os pressupostos e concepções psicológicas que fundamentam uma política de incentivo financeiro atrelada ao cumprimento de metas e resultados e (3) adensar as discussões teóricas sobre a educação básica na rede estadual de ensino em Goiás e sua proposta de formação humana.

A pesquisa em desenvolvimento considera a análise documental de fontes oficiais, como cartilhas e publicações da SEDUC-GO no período 2011-2014, em que são implementadas as ações de bonificação/premiação no âmbito da reforma educacional denominada de Pacto pela Educação. Ademais, são considerados na análise, documentos como o Plano Estadual de Educação (2008-2017), Portarias da SEDUC-GO, Leis estaduais que tratam da educação básica no Estado de Goiás e instituem o Bônus de Incentivo Educacional e o Prêmio Poupança Aluno. Como fontes complementares, são consultadas notícias e entrevistas relacionadas à temática publicadas em veículos de comunicação. O estudo bibliográfico contempla a pesquisa de livros, artigos, publicações de instituições, teses e dissertações.

Posteriormente à redefinição do projeto de pesquisa, foram realizados o levantamento e análise de todo o conjunto de documentos e publicações que tratam da reforma educacional implantada em 2011 e da bonificação/premiação, totalizando três

documentos da reforma do Pacto pela Educação, cinco cartilhas do Programa Reconhecer (bônus para profissionais da educação), além de um conjunto de Leis estaduais que instituem e disciplinam o Bônus e Prêmio Aluno. Estão sendo analisados, ainda, outras Portarias e Leis estaduais que sofreram alterações a partir de 2011.

Até o momento foi possível apreender que o sistema de bonificação/premiação implantado na rede estadual sofreu mudanças e uma relevante complexificação ao longo dos quatro anos, especialmente no que diz respeito ao aumento dos critérios para percepção das vantagens financeiras. O número de profissionais aptos ao recebimento foi ampliado, porém de forma excludente. Em paralelo, os prêmios para alunos mais que dobraram, em relação ao primeiro pagamento.

Os estudos e análises efetivados até o presente estágio da pesquisa possibilitam desvendar certas imbricações entre a proposta de bonificação/premiação do Pacto pela Educação e os aportes teóricos da psicologia objetiva de base comportamental, que não se mostram imediatamente. Trata-se de considerar implícitos nesta política de governo, princípios e concepções que norteiam modos de ensinar e aprender, cujos sentidos devem ser apropriados criticamente, buscando a compreensão dos elementos que constituem a proposta de formação da rede pública estadual.

## REFERÊNCIAS

- FONSECA, M. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor, **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n.12, jan./jun. 2001.
- FREITAS, L. C. 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.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **A Reforma de Nova York**: possibilidades para o Brasil. 2009. Disponível em: [http://www.fundacaoitausocial.org.br/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf/reforma\\_educacional\\_ny.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/reforma_educacional_ny.pdf). Acesso em 22 de setembro de 2015.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. **Escola S.A.** – quem ganha quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
- GOIÁS. SEDUC. **Reforma Educacional: Pacto pela Educação**. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, ago. 2011. Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/default.asp>. Acesso em 17 de março de 2015.

GOIÁS. LEI Nº 17.402, DE 06 DE SETEMBRO DE 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2011/lei\\_17402.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17402.htm). Acesso em 17 de maio de 2015.

GOIÁS. LEI Nº 17.745, DE 13 DE JULHO DE 2012. Institui, no âmbito do Programa Pacto pela Educação, o “Prêmio Poupança-Aluno”, com a finalidade de premiar anualmente os alunos da rede pública estadual de ensino com melhor desempenho acadêmico, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=10405](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10405). Acesso em 17 de maio de 2015.

GOIÁS. LEI Nº 17.735, DE 13 DE JULHO DE 2012. Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=10393](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10393). Acesso em 20 de maio de 2015

GOIÁS. SEDUC. **Programa Reconhecer**. Educação o mérito é seu. 2011. Disponível em: <http://docslide.com.br/education/reconhecer.html>. Acesso em 02 de setembro de 2015.

GOIÁS. SEDUC. **Programa Reconhecer**. Educação o mérito é seu. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/20%20-%20Projeto%20Reconhecer/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2015.

KLEES, S. J; EDWARDS JR., D. B. Privatização da educação – experiências dos Estados Unidos e outros países, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 11-30, jan./mar. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana”. 2011. Disponível em: <http://www.sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf?PHPSESSID=90086e701c006b4e3a3c6056120b10b1>. Acesso em 17 de março de 2015.

MIRANDA, M. G. Psicologia da educação e política educacional. In: Carvalho, M. V. C. **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Educativa, 2006.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Mito da Liberdade**. São Paulo: Summus, 1983.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: E.P.U, 1972.

## **CONHECENDO O TRABALHO DO PROFESSOR QUE REALIZA O ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE GOIANIA**

Mestranda : Raquel Salomão Morais

Orientador : Wanderson Ferreira Alves

Linha de pesquisa: educação, trabalho e movimentos sociais

No que se refere a educação básica no Brasil ser um direito, ainda falta muito a ser feito em relação a nossa educação escolar para que esse direito seja efetivado. Dados do Inep (2015) apresentados no Plano Nacional de Educação (PNE/2015) mostram, por exemplo, que no caso do ensino fundamental o percentual de pessoas de 16 anos que concluíram essa etapa na idade certa no Brasil era de 66, 7% em 2013. Em Goiás esses dados são de 72,8% concluintes, o que revela que tanto a nível regional quanto nacional, há necessidade de muito empenho para universalização total do ensino fundamental. É verdade que são múltiplos os fatores que concorrem para esse quadro. Frente a esse dilema direcionamos o nosso olhar para a responsabilidade da escola no acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem. A organização do trabalho pedagógico de nossas escolas é suficiente para essa demanda?

Sabe-se que a RME - Rede Municipal de Educação - de Goiânia, se organiza através dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano<sup>1</sup> e que demonstra essa preocupação ao fomentar um momento através do qual os alunos que apresentam dificuldade, possam ser atendidos duas vezes na semana, fora da sala de aula com reforço escolar, caracterizando o atendimento individualizado. Verificaremos como tem sido o trabalho deste docente, sua atividade ao realizar este atendimento. Assim, o campo de nossa investigação é a análise da atividade do docente nessa situação de trabalho.

O ponto de partida será o trabalho docente, que é uma particularidade da forma como o trabalho se organiza na sociedade capitalista. O trabalho é a particularidade que diferencia o ser humano dos outros animais. Karl Marx (2014) fundamenta a distinção de que o ser humano emprega sua força de trabalho na satisfação de suas necessidades, o que faz com que suas energias sejam sempre adequadas a um fim. O trabalho se caracteriza como uma atividade essencialmente humana. “Esta transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico o homem consegue pelo trabalho. (PARO, 2003 p.30)”

---

<sup>1</sup> Cf Diretrizes Curriculares Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, Goiânia, 2008.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*].[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.[...] além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador, durante a realização de sua tarefa [...](MARX, K, 2014, p.255 e 256)

Dos primórdios da humanidade até a sociedade atual passamos por diversas formas de organização do trabalho, ou seja, diferentes processos de trabalho. Atualmente o trabalho se realiza a partir do modo de produção capitalista, que basicamente está organizado entre aqueles que detêm o meios de produção - capitalistas - e aqueles que detêm a força de trabalho – trabalhadores – que deverão vender sua força de trabalho para assegurar sua sobrevivência. Esse processo produz mercadorias ou serviços que possibilitam ao capitalista expropriar a mais-valia do trabalhador e a acumular capital.

Pensando nessas questões, nosso recorte de investigação será feito em um trabalhador, o professor. Nosso objetivo inicial na dissertação será compreender a natureza e as especificidades do trabalho docente, inserido na lógica da sociedade capitalista. Será apresentada uma revisão de literatura de alguns dos principais autores que contribuíram e tem contribuído para a discussão do tema trabalho docente, para posteriormente apontarmos o cenário das pesquisas acerca do trabalho docente em Goiás. Na sequência partiremos para a análise dos dados coletados no campo.

O trabalho docente é uma das particularidades de como a atividade humana pode se realizar, o que não possibilita generalizações apressadas, sendo necessário investigar suas particularidades. Por isso, a discussão da natureza e especificidade do ensino se faz necessária, já que o ensino é por excelência a atividade que o docente realiza, para a partir daí podermos compreender e apreender o que esse trabalhador realiza, como realiza, para alcançar seu objetivo de transmitir o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade às novas gerações.

Uma das preocupações ao se estudar o trabalho docente tem sido não fazer uma transposição mecânica da análise do trabalho produtor de mercadorias para o trabalho docente, devido a especificidade desse último. Por mais que a atual sociedade seja organizada sob os moldes do capitalismo e seu modo de produzir econômica e socialmente esteja orientado sob sua égide, há diferenciações e particularidades que devem ser consideradas antes de fazer uma transposição imediata (PARO 2003, SILVA 1992). Recorreremos as contribuições de alguns autores como Enguita (1991), Tumolo e

Fontana (2008), Paro (2003), Silva (1992), Saviani (1984) entre outros para contribuir com a reflexão sobre o trabalho docente, sua natureza, especificidade e características.

Posteriormente partiremos para análise dos dados coletados no trabalho de campo a partir das contribuições da ergonomia<sup>2</sup> para pensarmos acerca das situações de trabalho do docente, tendo em vista sua atividade. A ergonomia leva em consideração que existe um aspecto do trabalho que é “invisível”, daí nosso interesse em localizar e captar, o que muitas vezes, através de um olhar apressado não é possível de se observar e compreender.

A invisibilidade ocorre porque a tarefa / ação realizada é diferente da atividade, há variabilidades que levam o professor há empreender renormatizações, ou seja, ele é obrigado a criar novas formas de agir diante dos imprevistos que surgem. Assim, entra em cena os constrangimentos, as dificuldades, as interdições, as facilidades, as renormatizações, que muitas vezes são invisíveis, e que nos dizem muito acerca daquela atividade realizada. A busca será por compreender como é a dinâmica desse trabalhador docente com esses alunos com dificuldade de aprendizado. O trabalho enfrenta dificuldades para realizar-se e ser realizado? Se sim, quais? O quadro global e geral da pesquisa será o docente, porém, com tensionamento da visão para a garantia de aprendizagem desse aluno.

A ergonomia traz alguns referenciais para podermos analisar o trabalho docente nas escolas: as prescrições, os coletivos de trabalho, as regras de ofício e as ferramentas (AMIGUES, 2004). E entende que a análise do trabalho real não é idêntica ao do trabalho prescrito e nem pode ser, sendo assim, há uma distância entre os dois, uma decalagem, que muitas vezes é ignorada e permanece desconhecida. Mesmo assim, o prescrito é muito importante, pois ele se constitui como uma referência, é uma baliza do que tem que ser realizado, é e indispensável, segundo Guérin (2004). Então para “comprendermos a passagem entre um e outro, envolve localizarmos a problemática da atividade e nos determos no quadro conceitual que funda a ergonomia de base francófona” (ALVES, 2015, p.10).

A atividade como unidade de análise da conduta do professor [...] a atividade passou a ter função heurística, permitindo formular teoricamente a questão da

---

<sup>2</sup> A ergonomia (ou o estudo dos fatores humanos) tem por objetivo a compreensão fundamental das interações entre os seres humanos e os outros componentes de um sistema. Ela busca agregar ao processo de concepção teorias, princípios, métodos e informações pertinentes para a melhoria do bem-estar do humano e a eficácia global dos sistemas. [...] O mais importante: o objeto de estudo, análise e intervenção da ergonomia da atividade é a interação entre os indivíduos e um determinado contexto de trabalho.[...] Pode-se depreender que a razão de ser da ergonomia é compreender os problemas (contradições) que obstaculizam a interação (mediação) dos trabalhadores com o ambiente de trabalho, cuja perspectiva é promover o bem-estar de quem trabalha e o alcance dos objetivos organizacionais. (FERREIRA 2008, p.91)



articulação entre a tarefa e a atividade de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real de outro. A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos ...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação. (AMIGUES, 2004, p.39,40).

O interesse nesse objeto de pesquisa surge devido as dificuldades enfrentadas por mim na realização do atendimento com meus alunos, enquanto estava lecionando na RME. Assim como o fato de praticamente não existir pesquisas sobre o trabalho do professor que atua no ensino fundamental na RME de Goiânia, e principalmente, com esse recorte de análise através do ponto de vista da atividade. Praticamente é um tema que ainda não foi estudado nas pesquisas em Goiás e que poderá propiciar muitas contribuições ao pensarmos sobre a atividade do professor quando realiza esse trabalho de atendimento individualizado.

O problema da pesquisa consiste no seguinte questionamento, compreender como o professor realiza seu trabalho na Rede Municipal de Educação de Goiânia, para atender os alunos com dificuldades de aprendizado fora da sala de aula?

Diante da necessidade de desvelar como o cenário de atendimento individualizado na RME Goiânia se estrutura, a pesquisa levantará ao longo do seu desenvolvimento alguns objetivos:

- Compreender como ocorre a organização do trabalho docente para atender esse aluno com dificuldade.

- Aprender qual tem sido o papel da coordenação pedagógica e da direção para atender ou possibilitar espaço para que o aluno com dificuldade possa ter garantido sua possibilidade de reforço à aprendizagem fora da sala de aula.

- Observar se a organização do trabalho na instituição é favorável ao exercício do trabalho com esse aluno com dificuldade de aprendizagem.

Para concretização da pesquisa será observado e analisado o trabalho do docente, a partir do ponto de vista da atividade buscando compreender as situações de trabalho na qual ele está inserido. Com isso espera-se descortinar as pistas do que vem sendo realizado por esse trabalhador nas suas situações de trabalho, daquilo que não tem conseguido se efetivar, dos constrangimentos, entre outros, na realização desta atividade.

Juntamente com a análise da atividade do docente em sua situação de trabalho serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores observados e com a equipe gestora – direção e coordenação com o objetivo de desvelar algumas questões que

terão sido suscitadas durante a observação com o intuito de não permanecermos na aparência dos fatos. Não é possível delimitar ainda a quantidade de professores que será observada porque espera-se conhecer primeiro a realidade escolar para posteriormente estipular o quantitativo, podendo variar de dois a três docentes que terão sua atividade observada durante o atendimento individualizado.

A fundamentação teórica será baseada em autores como Enguita (1991), Tumolo e Fontana (2008), Paro (2003), Silva (1992), Saviani (1984) para pensarmos a natureza, as especificidades do trabalho docente. Autores que estudam a ergonomia serão referência para pensarmos a atividade docente nas situações de trabalho como Alves (2009), Schartzwz e Durrive (2007), Guerin (2004), Saujat (2004), Amigues (2004), entre outros.

A pesquisa se encontra na fase de preparação para o início do estudo de campo. No estudo de caso, recorreremos a entrevista semiestruturada “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2013, p. 64), e ainda permite maior liberdade de proposição de questões que possam ir surgindo no decorrer da conversa. Estaremos munidos também do diário de campo como instrumento de trabalho durante a observação. Os critérios para escolha da escola estão voltados para facilidade de chegada até o campo de pesquisa e também devido ao fato da pesquisadora possuir maior facilidade para a observação no turno matutino, um dos critérios será escola tenha ciclo I neste turno. O que deixa um leque de possibilidades bem menor, já que a maioria das escolas no matutino tem somente ciclo II e III.

Embora hajam muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores. [...] Pela sua importância o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. (MINAYO, 2013, p. 63)

Nosso estudo poderá ser caracterizado como estudo de caso de observação, (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A técnica de recolha de dados consistirá na observação participante e o foco do estudo centrar-se-á em um grupo específico de pessoas – professores que realizam atendimento individualizado – observando sua atividade docente. Optou-se por um quadro reduzindo de professores com a finalidade de facilitar a recolha de informações e a possibilidade de melhor trabalhar com os dados e informações coletados, mesmo tendo consciência de que quanto menor for o grupo de

indivíduos maior a probabilidade do comportamento ser alterado pela presença do pesquisador (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2013, p.70)

Em síntese, nosso desafio será “compreender o que se passa entre o que se pede e o que a coisa pede para ser realizada” (ALVES, 2015, p.16), ou seja, o que o docente põe em movimento e engaja para realizar seu trabalho e que muitas vezes não ganha visibilidade.

## Referências

- GOIÂNIA, *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*, 2008.
- MARX, K. *O capital* livro I. tradução: Rubens Enderle. São Paulo. Boitempo, 2014.
- PARO, V. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2013.
- SILVA, Tomáz T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: SILVA, Tomáz T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- AMIGUES, R. Trabalho de professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n.4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.
- SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho e Ergologia: conversa sobre a atividade humana*. (Trad. ATHAYDE, Milton; et all). Niterói, RJ: EdUFF, 2007.
- GUÉRIN, François; [et all.]. *Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2001.
- SAUJAT, F. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação*. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- TUMOLO, Paulo S; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F ; GOMES, R. *Pesquisa Social Teoria, método e criatividade*. 33 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal, Porto Editora, 1994
- ALVES, W.F. *A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade*. 37ª Reunião Nacional da ANPED . 8 a 10 de outubro de 2015. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis. Anais. Florianópolis , 2015.
- BRASIL, *Plano Nacional de Educação*. - PNE. Brasília: MEC/INEP, 2015.

# **ENSINO MÉDIO INTEGRAL, INTEGRADO E/OU DE TEMPO INTEGRAL? UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA NOVO FUTURO DIANTE DA CONCRETUDE E MATERIALIDADE DE UM CENÁRIO BRASILEIRO EM (DES)CONSTRUÇÃO**

**Renato Ribeiro Rodrigues**

Acadêmico da 27ª Turma do Curso de Mestrado Acadêmico Em Educação (PPGE-UFG)

**Sandra Valéria Limonta Rosa**

Orientadora do Programa de Pós-Graduação Em Educação da Faculdade de Educação - UFG

**Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo**

Linha de Pesquisa IV

## **INTRODUÇÃO**

Refletir sobre o Ensino Médio em tempo integral integrado à educação profissional, parte do pressuposto de que as concepções de *educação integral*, *educação integrada* e *educação em período integral* comportam especificidades e/ou entrecruzamentos que se bem compreendidos podem ajudar a planejar e realizar uma formação de nível médio que rompa definitivamente com a dualidade entre formação intelectual/formação profissional, particularmente para aqueles que se encontram na classe que vive do trabalho. Entende-se que *educação integral* diz respeito a uma concepção que compreende a educação escolar como possibilidade de formação total do sujeito, em suas dimensões produtiva, intelectual, física, política, ética e estética; *educação integrada* se refere ao conjunto de ações políticas, educativas e pedagógicas que visam uma integração do currículo escolar com a formação profissional e *educação em período integral ou de tempo integral* refere-se à ampliação da jornada diária escolar visando a permanência dos estudantes na escola durante todo o dia para o desenvolvimento de atividades para além dos conteúdos curriculares previstos.

Essa integralidade pode ser remetida às origens de uma educação num sentido onilateral, cujo objetivo é a formação do ser humano em suas múltiplas determinações: física, psicológica, cultural, política e científico-tecnológica na relação entre trabalho e educação como princípio educativo. Nesse sentido, ao se pensar na onilateralidade do ser social é indissociável sua relação com a emancipação humana onde ciência, arte e trabalho são constituintes tanto do homem quanto da sociedade. Tal formação, hoje, é uma necessidade

histórica que nos leva a reforçar a importância do debate sobre a escola pública de tempo integral em nosso país e como as políticas e projetos de educação integral em tempo integral para o Ensino Médio podem efetivamente contribuir na melhoria da oferta e da qualidade educacional nesta etapa, tendo a formação onilateral como objetivo concreto.

Na (re)definição do papel desempenhado pela educação escolar, o conhecimento e a aprendizagem dos conteúdos escolares não tem definido a essência da escola. Considerar o Ensino Médio na totalidade econômica, política e social num cenário de reestruturação produtiva, crescente desenvolvimento tecnológico e aumento do consumo de massa na qual o Brasil se insere, ao mesmo tempo em que se acirram desigualdades econômicas, sociais e a consolidação da baixa qualidade da educação pública como um problema histórico se faz necessário porque estes determinantes conjunturais têm exigido de forma cada vez mais intensa e aligeirada respostas imediatas à Educação Básica, acentuando-se ideologicamente problemas da qualidade da educação pública justificadas em sua gênese nas práticas educativas escolares e nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Se observarmos as mudanças na estrutura, organização e funcionamento dos sistemas de ensino em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, estas materializam-se principalmente no contexto da educação básica como políticas, programas e projetos promovidos pelas secretarias de educação. Tais ações alteram quantitativa e qualitativamente os processos de ensino e aprendizagem por meio de mudanças curriculares, formação continuada dos professores e a avaliação em larga escala, a partir de um direcionamento técnico-operacional geralmente constituído pela reprodução adaptativa de experiências dos países economicamente e culturalmente diferentes do Brasil, justificados por seu “bom” desempenho como argumento para que em nosso país sejam adotadas as mesmas políticas. Podemos acrescentar ainda o aprofundamento de certa tensão no enfrentamento de velhos problemas históricos ainda não resolvidos da educação pública brasileira e que nos últimos anos adquirem outros significados e sentidos, quando a escola passa a assumir compromissos e responsabilidades sociais para além da escolarização formal, evidenciando-se a necessidade de ampliação do tempo de escola das crianças e jovens, tanto em anos escolares quanto em horas na jornada diária, erigindo-se a escola de tempo integral como uma das prioridades para a melhoria da educação básica pública. Porém, materializam-se massivamente propostas orientadas meramente para a socialização, proteção social e/ou qualificação profissional.

Buscaremos compreender melhor essas questões a partir da análise do Programa Novo Futuro, implantado e implementado em 2012 pela atual Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás em algumas unidades escolares responsáveis pela oferta do Ensino

Médio como modalidade de ensino ao se tornarem Centros de Ensino em Período Integral. Ao conhecer, identificar e/ou analisar como se organizam as escolas estaduais em tempo integral no programa em questão objetivamos responder as seguintes questões: Qual a concepção de Ensino Médio ampliado em tempos, espaços e aprendizagens constituem a estrutura, organização e o funcionamento dessas escolas? Como se dão as relações entre a organização curricular e o processo de ensino-aprendizagem, bem como dos pares envolvidos nas dimensões estabelecidas entre ensino, aprendizagem e ampliação de tempos e espaços de permanência dos alunos no Programa Novo Futuro? Que fundamentos didáticos e pedagógicos podem contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente nestas escolas? Como objetivos específicos, partindo da identificação dos modos de organização curricular e dos processos de ensino-aprendizagem das escolas participantes do Programa Novo Futuro, propomos à análise das relações existentes entre tempo, espaço e melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, bem como estruturar fundamentos epistemológicos e pedagógicos que contribuam para subsidiar o trabalho desenvolvido, colaborando conseqüentemente para a construção de eventuais propostas de educação integral em escolas pública de tempo integral no estado de Goiás, fomentadas em ações colaborativas. A partir do materialismo histórico-dialético como método de análise, utilizaremos como metodologia pesquisa qualitativa de campo, desenvolvida num estudo de caso de um grupo focal em uma das escolas integrantes do Programa Novo Futuro (CEPI Pedro Xavier Teixeira), conciliando ainda três diferentes procedimentos metodológicos: análise documental, observação participante e entrevista semi-estruturada.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A *priori* tem sido desenvolvida pesquisa de revisão bibliográfica em artigos, teses e dissertações compreendendo a discussão do Ensino Médio integral, integrado e em tempo integral no Brasil a partir da base de dados da CAPES, Scielo, Redalyc e Educ@ no período de 2010-2015. Para o debate da política nacional, algo que historicamente ainda não havíamos vivenciado e que por isso mesmo abre uma possibilidade histórica bastante importante e que deve ser ativamente discutida, aperfeiçoada e materializada partiremos do que se evidencia nos avanços, retrocessos, contradições e relações que podemos estabelecer entre os Decretos 5.154/2004 e 8.268/2014 (que regulamentam o que dispõe a LDB 9.394/1996 sobre a educação profissional); o Decreto 6.302/2007 (que institui o Programa Brasil Profissionalizado); a Portaria 971/2009 (que institui o Programa Ensino Médio Inovador); a Lei 11.513/2011 (que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

– Pronatec); a Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/2012 (que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); o Projeto de Lei n. 6.840/2013, da Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (que objetiva instituir a jornada em tempo integral e dispor sobre a organização dos currículos); a Portaria 1.140/2013 (que institui o Pacto Nacional pelo Ensino Médio) e a Lei 13.005/2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação e dispõe sobre o Ensino Médio na Meta 3, que se desdobra em 14 estratégias).

Ressaltando que atualmente há um grande número de pesquisadores acompanhando o desenvolvimento das políticas e propostas que visam à integração entre a educação escolar, educação profissional e trabalho no Ensino Médio, destacamos ainda as contribuições de Castro e Garrossino (2010); Frigotto e Ciavatta (2004); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Moehlecke (2012); Moura (2007, 2010 e 2012); Oliveira (2012) e Ramos (2012). Analisaremos também a produção nacional sobre educação integral e escola de tempo integral que tem se destacado como referenciais para o tema (CAVALIERE, 1996, 2002 e 2007; COELHO, 2009; COELHO e CAVALIERE, 2002 e 2003; COELHO e MENEZES, 2010; MOLL, 2012 e 2013).

Em relação ao Programa Novo Futuro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Estado de Goiás, o projeto específico do programa e a Lei Estadual 17.920/2012 que cria os Centros de Ensino em Período Integral e os projetos político-pedagógicos das escolas, buscando constituir o contexto político e as concepções do programa. Além disso, para o embasamento da discussão e defesa em educação e escola num sentido politécnico e onilateral a partir do materialismo histórico-dialético, recorreremos às concepção marxista e gramsciana nas obras de Gramsci (1998), Soares (2000), Manacorda (2007, 2013), Mészáros (2008), Sousa Júnior (2010), Lombardi (2012) e Nosella (2004). Outros autores ainda poderão ser evocados e constituir a fundamentação teórica do trabalho a ser desenvolvido.

## **DISCUSSÃO**

No primeiro capítulo buscaremos discorrer sobre o panorama geral do Ensino Médio no Brasil, apresentando os principais avanços e retrocessos de sua concretude e materialidade. No segundo capítulo discorreremos sobre o Ensino Médio como possibilidade na escola pública de tempo integral que contemple uma formação politécnica e onilateral. E no terceiro capítulo analisaremos o Programa Novo Futuro e os dados obtidos em campo, articulando toda discussão que tem sido apresentada.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Michelli de; GARROSSINO, Silvia Regina Barboza. O Ensino Médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. *Org & Demo*, Marília-SP, v. 11, n. 1, p. 91-102, jan./jun. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria V. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out./2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 83-105).

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br). Acesso em 22 de maio de 2015.

COELHO, Lígia Martha C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha C.; MENEZES, Janaína Spetch da Silva. *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú-MGAnped, 07 a 10 de outubro de 2010. Disponível em [www.30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf](http://www.30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf). Acesso em 18 de março de 2014.

COELHO, Ligia Martha e CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Para onde caminham os Cieps? Uma análise, após 15 anos*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 119, p.147-174, jul./2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.



LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. *O princípio educativo em Gramsci*. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MÉSZAROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 39-60, jan./abr. 2012.

MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso/Artmed, 2012.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Tempos da vida nos tempos da escola*. Construindo possibilidades. 2 ed. Porto Alegre: Penso/Artmed, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, ano 23, vol. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 10/05/2015.

\_\_\_\_\_. Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte-MG, p. 1-14, nov./2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936). Acesso em 12/04/2015.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. *Jovens, Ensino Médio e educação profissional: políticas públicas em debate* (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2012. (p. 47-82).

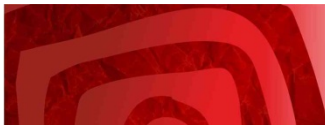
NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: *Jovens, Ensino Médio e educação profissional: políticas públicas em debate* (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2012. (p. 83-106).

RAMOS, Marise Nogueira. A educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon de. *Jovens, Ensino Médio e educação profissional: políticas públicas em debate* (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2012. (p. 09-46).

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o estado e a escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação*. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.



## XII SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPGE

# AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO CRÍTICA NA EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO TOXICÔMANO<sup>1</sup>

Rômulo Fabriciano Gonzaga Pinto<sup>2</sup>

**TEMA** - Educação em saúde no CAPS.

**DEFINIÇÃO DO PROBLEMA** - Como as concepções de corpo, saúde e felicidade são construídas sócio-historicamente e quais são suas possíveis relações com a formação do sujeito toxicômano?

**OBJETIVO GERAL** - Compreender o desenvolvimento histórico das categorias corpo, saúde e felicidade. Assim como as mediações centrais no processo de formação do sujeito toxicômano.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Elencar, a partir da história do pensamento de Platão e Descartes, elementos para compreender o desenvolvimento das categorias corpo, saúde e felicidade;
- Expor a história do desenvolvimento das políticas de saúde, sua relação com a psiquiatria e as formas de cuidado no início do período histórico da modernidade;
- Identificar o desenvolvimento da categoria razão instrumental e sua relação com a semiformação humana;
- Entender o mal-estar na civilização, a política proibicionista das drogas, as formas de cuidado em saúde em contraposição a política asilar-manicomial e as possibilidades educativas que possam contribuir para a emancipação do sujeito toxicômano.

### **METODOLOGIA**

O método<sup>3</sup> a ser utilizado neste trabalho será o materialismo histórico dialético, baseando-se, principalmente, em seu princípio explicativo que é a contradição. Nesse

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pela Prof<sup>a</sup> Dra Rita Márcia Magalhães Furtado. Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais do PPGE-UFG.

<sup>2</sup> Trabalhador da educação, com o cargo efetivo de professor de Educação Física da Rede Estadual de Educação de Goiás lotado no CAP-CEBRAV (Centro de Apoio Pedagógico-Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio para o Deficiente Visual). Trabalhador da saúde, com cargo efetivo de professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia e lotado no CAPS-AD Negrão de Lima (Centro de Apoio Psicossocial – Álcool e outras drogas do Setor Negrão de Lima). Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás/ESEFFEGO, Campus Goiânia. Tecnólogo em Gestão Ambiental pelo atual Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia. Pós-Graduado Lato Sensu em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Goiás. Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

sentido, as categorias de análise do referido método se basearão na historicidade, unidade (luta entre contrários), totalidade, movimento e a referida contradição como pilares fundamentais da compreensão do objeto de pesquisa proposto. Sob este prisma, serão analisadas as relações entre essência e aparência, abstrato e concreto, mediato e imediato, bem como outros pares dialéticos (MARX; ENGELS, 2001).

A técnica de pesquisa a ser utilizada será pesquisa em educação na perspectiva hermenêutica com análise documental a partir do referencial teórico. De acordo com Ghedin e Franco (2011) a pesquisa hermenêutica é

[...] especialmente utilizada no campo filosófico, mas com um grande potencial na pesquisa em educação, especialmente nos estudos que lançam mão da pesquisa documental, bibliográfica e de análise de conteúdo. [...] Especialmente porque a perspectiva hermenêutica nos permite compreender e considerar integradamente as questões ideológicas, políticas e científicas, possibilitando-nos saber mais plenamente sua interdependência e influências mútuas desse complexo processo de construção do conhecimento científico em educação (p. 129).

Diante disso, a dissertação de mestrado será realizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo será realizado o percurso histórico de Platão na Antiguidade Clássica e Descartes na era pré-moderna sob a égide de uma perspectiva balizada por uma abordagem histórico-crítica, no âmbito das ideias e possíveis efeitos práticos destas na contemporaneidade, buscando compreender o desenvolvimento das categorias corpo, saúde e felicidade e a sua simplificação no contexto histórico atual.

O segundo capítulo tem por objetivo discorrer sobre o desenvolvimento da políticas de saúde pública e o nascimento da medicina social e da clínica a partir de um projeto de saúde que instaurou uma prática bio-ascética de cuidado do corpo e da mente, em uma perspectiva dicotomizada, a partir de uma matriz de educação em saúde.

O terceiro capítulo apresenta as categorias razão instrumental, o seu desenvolvimento histórico, os reflexos da razão instrumental nos processos de formação da subjetividade humana culminando na sua relação com os processos de semiformação humana.

O quarto capítulo busca refletir acerca do mal-estar da civilização e sua relação com as toxicomanias, a política proibicionista das drogas nos séculos XX e XXI, bem como sobre a reforma psiquiátrica no Brasil e no mundo. Assim como pretende analisar

---

<sup>3</sup>É importante ressaltar que para Marx-Engels (2001) o Materialismo Histórico Dialético é muito mais que um “método” e sim são “Princípios que fundamentam a ciência da realidade” nesses dois autores.

os documentos que normatizam a prática da EF nos CAPS-AD objetivando apresentar possíveis saídas para a construção de um projeto de educação crítica da EF nos CAPS-AD que possam corroborar com a emancipação do sujeito toxicômano.

## **DISCUSSÃO**

No atual momento a primeira versão do terceiro capítulo está finalizada para avaliação de orientação e co-orientação e foi iniciada a escrita do quarto e último capítulo. É importante reiterar que está sendo realizada, no atual momento, uma reflexão acerca do mal-estar na civilização e suas possíveis relações com as toxicomanias.

Não há, por enquanto, tese desenvolvida acerca de um projeto de educação crítica que contribua para emancipação do sujeito toxicômano. Ao longo do capítulo quatro será buscada um diálogo que oportunize vislumbrar caminhos que possam ser desenvolvidos como projetos pedagógicos contra-hegemônicos de educação em saúde nos CAPS-AD.

O que já foi desenvolvido até o momento foi o diálogo com os autores objetivando compreender as mediações centrais, de caráter sócio-histórico, associadas com a formação do sujeito toxicômano.

Este diálogo é fundamental, pois permite um maior aprofundamento acerca de um fenômeno social bastante complexo e de difícil compreensão. Por mais que as mediações eleitas, neste trabalho, se relacionem com a formação do sujeito toxicômano é mister deixar claro que elas não esgotam este rico campo de estudo. Muito ainda há de ser descoberto quando se busca compreender o desenvolvimento deste sujeito histórico específico.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No que tange a fundamentação teórica, o objeto de análise e reflexão será, a partir do referencial teórico, e de documentos de domínio público do Governo Federal e do município de Goiânia que regulamentam e explicitam qual é o papel da EF nos CAPS-AD. Assim como serão objeto de análise e reflexão, as abordagens no campo da Educação e Educação Física no que concerne ao conceito de corpo, saúde e felicidade com vias a compreender como a prática pedagógica da EF pode corroborar com a

inserção da população atendida nestas Unidades de Saúde Mental na ocupação de espaços públicos que objetivam criar a cultura da prática corporal, como uma das formas de contribuição para a construção de subjetividades emancipadas.

Sob esta perspectiva, é preciso definir o que será entendido por saúde, corpo e felicidade. No caso da saúde ela será entendida a partir do paradigma da multifatorialidade. Dessa forma,

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. (VIII CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE citado por Lunardi, 1999, p. 28)

No que tange ao corpo este será entendido como “síntese da materialidade humana”, ou seja, como uma unidade e produto de múltiplas determinações das dimensões bio-psico-sócio-histórico-culturais-metafísico-interacionais (BAPTISTA, 2005). A palavra corpo, etimologicamente, vem do grego corpus que significa cadáver. É uma compreensão filosófica socrático-platônica do corpo como “cárcere da alma<sup>4</sup>”.

Em contraposição a esta perspectiva extramundana relacionada ao corpo, na era moderna, eis que “nasce” a medicina social como estratégia de normalização do corpo a qual significa promover uma mudança de estado em que o corpo se enquadre no padrão aceitável de saúde (FOUCAULT, 1999). Ou nas palavras de Adorno e Horkheimer a respeito da ciência e ações dela sobre o corpo

Eles vêem o corpo como um mecanismo móvel, em suas articulações as diferentes peças desse mecanismo, e na carne o simples revestimento do esqueleto. Eles lidam com o corpo, manejam seus membros como se estes já estivessem separados. [...] É nisso que encontram prazer os manipuladores do corpo. Eles medem o outro, sem saber, com o olhar do fabricante de caixões, e se traem quando anunciam o resultado, dizendo, por exemplo, que a pessoa é comprida, pequena, gorda, pesada. Eles estão interessados na doença, à mesa já estão à espreita da morte do comensal, e seu interesse por tudo isso é só muito superficialmente racionalizado como interesse pela saúde (p. 110, 1985).

Em relação ao conceito de felicidade, este será definido a partir da Psicanálise freudiana em que:

---

<sup>4</sup> Para Platão (1987) existem dois mundos: o mundo sensível ou mundo material e o mundo inteligível ou mundo das ideias. O corpo como “cárcere da alma” é o lócus de trevas e ignorância que impede que o homem adentre no mundo das ideias que é o lócus de luz e sabedoria.

Todavia, é preciso considerar que a concepção de felicidade contém dois aspectos, na medida em que está em conformidade com o princípio de prazer. Sendo assim, o conceito de felicidade que emerge da teoria freudiana é, ao mesmo tempo, obtenção de prazer e evitação de desprazer (INADA, p. 60, 2013).

No que concerne ao CAPS, é mister explicitar o funcionamento desta Unidade de Saúde para identificar o seu funcionamento e as dimensões conceituais e atitudinais construídas na cotidianidade do serviço de saúde prestado. Antes de tudo, é preciso definir o que é CAPS. O CAPS é um Centro de Atenção Psicossocial que advém de um processo histórico de lutas e de reforma no sistema psiquiátrico do Brasil. De acordo com a Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental (doravante CRRSSM),

O início do processo de Reforma Psiquiátrica no Brasil é contemporâneo da eclosão do “movimento sanitário”, nos anos 70, em favor da mudança dos modelos de atenção e gestão nas práticas de saúde, defesa da saúde coletiva, equidade na oferta dos serviços, protagonismo dos trabalhadores e usuários dos serviços de saúde nos processos de gestão e produção de tecnologias de cuidado (BRASÍLIA, 2005, p.6).

No que concerne ao sujeito toxicômano este advém das relações sociais no âmbito da cultura, pois a Psicologia do Desenvolvimento ancorada em Freud (1966) corrobora em afirmar que o elemento comum entre todos os toxicômanos é sua dificuldade de lidar com frustrações e problemas da vida cotidiana. O toxicômano encontra na relação com qualquer substância psicoativa uma tentativa de sublimação para resolver os seus problemas o que, na verdade, gera um prazer de curto prazo e, posteriormente, um intenso e prolongado desprazer. Na perspectiva freudiana, na obra “O mal-estar na civilização” Freud, de acordo com Costa, defende que:

[...] o uso de drogas como sendo uma tentativa de suspensão da existência frente à dor de existir. A cada desequilíbrio, as substâncias tóxicas agiriam como um quitapenas, ou seja, como uma proteção contra o tormento. A intoxicação seria uma forma de suportar o mal estar necessário imposto ao ser humano que vive em uma determinada civilização (2005, p. 2).

Associado a esta busca pelo prazer como tentativa de sublimação está articulado a participação da Indústria Cultural (IC) como mecanismo social de massificação das consciências, que se projeta a partir da estimulação de uma das estruturas mais primitivas na constituição do Eu que é o Id (Adorno; Horkheimer, 1985). Isso ocorre,

por exemplo, quando a publicidade das substâncias psicoativas consideradas lícitas mobilizam desejos de superação de limites e dos desejos sexuais, entre outros.

Destarte feito tal consideração, nos projetos das Unidades de Saúde dos CAPS-AD consta uma estratégia de tratamento aberto-ambulatorial em que é feito o acolhimento do usuário por qualquer profissional da equipe multidisciplinar disponível para atendê-lo no momento, exceto médicos, a partir da mediação de uma abordagem relacional e compreensiva das toxicomanias (Olievenstein, 1985) que pretende entender o usuário de forma não-preconceituosa e não-estigmatizadora buscando a construção de um Novo Projeto de Vida junto com o usuário atendido ao longo do tratamento tendo como foco a Redução de Danos (RD<sup>5</sup>).

Diante disso, o processo de educação em saúde realizado pelos professores de educação física nos CAPS-AD podem revelar a condição de semiformação que os usuários apresentam quando iniciam o tratamento neste serviço de saúde. A semiformação é o projeto de educação da sociedade capitalista. Para efeito expositivo e devido a existência de uma outra tradução do termo semiformação do alemão como pseudoformação se faz mister o registro do motivo da escolha do termo semiformação. De acordo com Neuvald e Guilhermeti:

*Halbidung* é um termo alemão formado pela justaposição das palavras *Halb* (que pode significar meio, metade ou pseudo) e *Bildung* (que significa, ao mesmo tempo, cultura, formação cultural, formação da personalidade ou educação num sentido amplo). No entanto, *Halbidung* não pode ser simplesmente traduzido por meia formação ou falsa formação, pois Adorno imprime um sentido dialético ao termo no qual, simultaneamente, indica uma falsidade ou limitação do processo formativo quando este perde sua articulação entre autonomia e dominação; mas também indica uma formação real e efetiva, apenas como dominação. Por isso é semiformação termo que vem sendo mais utilizado pelos tradutores como Maar (1992), e Pucci, Zuin e Ramos-de-Oliveira (2014, p. 2).

A essência da semiformação<sup>6</sup> reside naquilo que é sua matriz fundante: a naturalização da dominação do homem sobre o homem. Tal estrutura educativa social é

---

<sup>5</sup> A RD é uma Portaria do Ministério da Saúde de 2005 que afirma que o ideal para a pessoa dependente de álcool e ou outras substâncias é a abstinência, ou seja, ter autodomínio e não usar substâncias psicoativas, mas é realista em reconhecer que um grupo significativo de pessoas irá preferir manter o uso de substâncias psicoativas, mas nem por isso querem descuidar totalmente da sua saúde e merecem atenção em saúde como qualquer pessoa de nosso país.

<sup>6</sup> Para Adorno (2005): O modelo da semiformação, todavia caracteriza hoje a camada dos empregados médios, ficando claro que seria tão impossível especificar univocamente tanto seus mecanismos nas camadas propriamente baixas quanto a consciência nivelada tomada de modo global. Medida na situação

estabelecida por intermédio de um projeto classista, da classe dominante, da veiculação ao seu plano ideológico e produtivo, da legitimidade conferida a dominação em todo tecido social e pelas condições objetivas e subjetivas que configuram o mal-estar do ser humano no processo civilizatório tanto da modernidade como da modernidade tardia<sup>7</sup>.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria da semicultura** in <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>  
Último acesso 05/01/2015

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **O poder sobre o corpo: notas sobre as políticas desenvolvidas a partir do século XVII**. Revista Estudos, Goiânia: UCG, v. 32, n. 3, mar. 2005, p. 407-431.

BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C, **A pesquisa participante: um momento de educação popular**, Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares, 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria Nº 1.028**, de 1º de julho de 2005.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Juliana Martins. **Toxicomania: uma forma de existir?** Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

---

aqui e agora, a asserção da universalidade da semicultura é indiferenciada e exagerada. [...] É possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação. Porém, estas são tão fortes a partir da produção, seu estabelecimento está tão de acordo com os interesses decisivos e se adequam tanto às manifestações culturais atuais, que sua representatividade se impõe, mesmo sem a chancela da estatística. [...] A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria (p. 7-11).

<sup>7</sup> Conceito utilizado por autores da “teoria crítica da Escola de Frankfurt” como Adorno e Horkheimer (1947), por exemplo. A partir deste conceito fica evidente o posicionamento aqui de que neste trabalho que considera que a modernidade não foi superada, pois o que ocorre é um aprofundamento dos fundamentos oriundos do advento da modernidade.



- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FREUD, S. (1930) **O Mal Estar na Civilização**. Obras Completas, R Janeiro, 1966.  
<http://www.dicionariodoaurelio.com/Hedonismo.html> Último acesso 19/09/2013  
[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/relatorio\\_15\\_anos\\_caracas.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/relatorio_15_anos_caracas.pdf) Último Acesso 27/05/2013.  
<http://www.institutopsicanalisemg.com.br/psicanalise/publicacoes/almanaque6.htm#eali>  
Último acesso 06/09/2013.
- LUNARDI, Valéria Lerch. **Problematizando conceitos de saúde, a partir do tema da governabilidade dos sujeitos**. in **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.26-40, jan. 1999.
- MAAR, Wolfgang Leo. **Educação Social**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto, 2003.
- MARX, Karl in ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2001.
- MIRA, C. M. **Exercício Físico e saúde: da crítica prudente**. In: **BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A.; (Org.). A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Edibes, 2003. p. 169-191.
- OLIEVENSTEIN, C. **Sufrimento do sujeito desintoxicado**. Em C Olievenstein (Ed.), **Destino do Toxicômano**. São Paulo: Aimed, 1985.
- PLATÃO. **A República**. Tradução Enrico Corvisieri, Coleção Os Pensadores, Nova Cultural, 1987.
- PINTO, Rômulo Fabriciano Gonzaga. **As relações entre a epidemiologia e a indústria cultural: fomentando o discurso da educação física para a construção do padrão de corpo saudável**. Monografia orientada pelo Prof. Dr. Tadeu J. R. Baptista para obtenção do título de licenciatura plena ampliada em Educação Física pela UEG, 2006.
- VERONA, Humberto e organizadores, **Subjetividade do consumo de álcool e outras drogas e as políticas públicas brasileiras**, Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 2010.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

**A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO PROEJA:  
ENTRE LAÇOS E EMBARAÇOS DO DISCURSO OFICIAL AOS DIÁLOGOS  
PROEJA/IFG**

Rodrigo de Freitas Amorim  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emília de Castro Rodrigues (Orientadora)  
Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (Linha de pesquisa)  
Financiamento: CAPES

A partir de 2003, com o início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Brasil experimentou uma mudança de perspectiva e de financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Depois da indiferença do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) com suas políticas neoliberais que levaram as universidades públicas brasileiras e as instituições públicas federais de educação profissional e tecnológica ao sucateamento, verificou-se uma renovação de ânimos com novos investimentos do governo mudando a direção destas instituições. Pacheco (2011) cita que entre 2003 e 2009, foram instaladas 214 novas escolas federais de EPT além de destacar os diversos programas do governo para a qualificação profissional. De acordo, ainda, com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), entre 2011 e 2014, foram investidos aproximadamente 3,3 bilhões de reais para a implantação de novos *campi*, com 208 novas unidades instaladas, totalizando 562 unidades em atividade em todo o Brasil.

A expansão da rede federal de EPT não foi apenas um movimento de crescimento numérico de novas escolas, mas constituiu também a possibilidade de uma mudança de perspectiva e atendimento do seu público, que implicou, talvez no retorno às suas origens, com a previsão de atendimento do público de jovens e adultos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a EJA integrada a Educação Profissional (EP) como um programa, passa a ser ofertada nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Este programa preconiza a formação profissional do trabalhador na perspectiva da formação integrada a partir dos conceitos de trabalho, ciência, cultura, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral como princípios norteadores (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, o tema em estudo trata da formação do trabalhador na relação entre a EJA com a EP voltada para a análise e discussão do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), seus documentos oficiais e os eventos denominados “Seminário Diálogos Proeja” como *locus* de investigação, em que se pergunta: o que efetivamente tem constituído a

formação do trabalhador na relação entre o preconizado no discurso oficial e o realizado na prática social registrada nos Diálogos Proeja no IFG? Em outras palavras, quais as perspectivas que o trabalhador encontra de formação profissional entre os “laços” e “embaraços” que tecem a relação entre a EJA e a EP no contexto do IFG manifesto na voz dos Diálogos para sua emancipação humana e qualificação profissional?

A formação do trabalhador na relação da EJA com a EP instituída oficialmente pela legislação via decreto presidencial e os Documentos-base do PROEJA repercutiram diretamente nos Institutos Federais (IFs), que se tornaram o principal *lócus* de implantação e execução do programa. No Estado de Goiás, o IFG, desde 2007 tem sido local de implementação desta política governamental que enseja estabelecer-se como política pública por meio da oferta de cursos e matrículas em todos os seus *campi*.

Analisar este processo tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, tais como Castro (2011) e Vitorette (2014), porém, este trabalho de pesquisa acrescenta a estes uma análise comparativa dos Diálogos Proeja com o discurso oficial. Estes Diálogos são seminários que surgiram no contexto do Subprojeto 1 – “A constituição da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: experiências do Proeja em Goiás” – organizado pela parceria entre a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO), atualmente IFG, e o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), que objetivou criar um espaço de diálogo e troca de experiências entre os diversos sujeitos e instituições sobre suas práticas, desafios, dificuldades e conquistas no âmbito da articulação da EJA com a EP. Entre 2007 e 2014 foram realizadas quatro edições dos Diálogos que propiciaram a construção de um acervo videográfico e outros documentos. É sobre este acervo que se encontra o olhar deste trabalho.

Desta forma, o objetivo central é tomar os Diálogos como expressão da reflexão das experiências vividas nas instituições, por gestores(as), pesquisadores(as), pessoal técnico administrativo, professores(as) e alunos(as), fazendo-se o confronto com o discurso oficial presente nos documentos, com vista a possibilidade de avaliar o cotejamento entre os discursos: o dito oficialmente e o dito na prática político-pedagógica nos Diálogos.

Por conseguinte, o estudo tem como objetivos específicos: um olhar entre os “laços” e “embaraços” do discurso oficial e os Diálogos Proeja/IFG, por compreender que a realidade preconizada nos registros oficiais difere da realidade vivida no solo das instituições que experimentam o dia-a-dia das relações de ensino e aprendizagem entre os sujeitos da EJA na

EP; analisar as contradições presentes nestas relações que nem sempre alcançam os objetivos preconizados oficialmente, mas que provocam modificações conceituais e, por vezes, estruturais, nas instituições e no processo de ensino e aprendizagem que podem abrir novos caminhos de formação para o trabalhador; identificar e cotejar o sentido dos discursos, oficial e político-pedagógico; e, como pesquisa que se integra ao Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), catalogar, classificar, organizar e disponibilizar a memória dos Diálogos em forma de registro escrito e edição de mídia para o Centro Memória Viva (CMV) e no portal dos Fóruns de EJA.

Para alcançar tais objetivos a metodologia tem sido trabalhada na perspectiva de uma pesquisa exploratória e explicativa de caráter qualitativo, tendo o materialismo histórico dialético como alicerce teórico e metodológico e a Análise de Discurso (ORLANDI, 2009) como instrumento de observação, interpretação e compreensão dos discursos. Em sentido estrito, está sendo utilizada a pesquisa bibliográfica, a pesquisa histórica e documental, como forma de sistematizar os dados referentes à trajetória da EJA e da EP na perspectiva do “encontro” (integração) destas duas modalidades em que se busca a formação do trabalhador como princípio humano e social que deve estar acima dos interesses do mercado e, na explicitação dos fatos e contextos que conduziram à criação do Proeja. Em relação ao tratamento dos dados do acervo videográfico/documental dos Diálogos Proeja/IFG, tem sido utilizada técnicas do campo da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), como a estudo e edição dos vídeos transcrevendo-se literalmente a fala dos interlocutores do evento que, posteriormente, passarão pelo crivo da Análise de Discurso.

Em relação à fundamentação teórica a pesquisa utiliza-se de três grupos de teóricos: o primeiro está relacionado ao fundamento epistemológico que busca nas categorias do materialismo histórico dialético, tais como: totalidade, contradição, alienação, ideologia e trabalho alienado, os elementos chave da análise e síntese dos dados investigados. Dentre eles buscou-se em Marx (1998) a compreensão crítica do sistema capitalista de produção e seus desdobramentos sobre o processo de alienação do trabalhador. Em outros autores, de corrente marxista, buscou-se compreender a leitura corrente destes teóricos frente aos problemas do capitalismo na atualidade (ANTUNES, 2009; FRIGOTTO, 2010; MÉSZÁROS, 2011) em sua relação com a educação (MÉSZÁROS, 2008) e, em autores do campo de pesquisa trabalho e educação, os desdobramentos da análise marxista sobre a sociedade, o ser humano e a educação do trabalhador no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012), dentre outros.

O segundo grupo está relacionado mais intimamente com a pesquisa do PROEJA. Estes pesquisadores organizaram os resultados de diversas pesquisas em textos publicados em

forma de livros e artigos em eventos e revistas de circulação nacional. Dentre eles, cita-se o trabalho de Oliveira e Machado (2010), que analisa os processos de implantação do Proeja especialmente em Goiás; o trabalho de Oliveira, Pinto e Ferreira (2012) que investiga o Proeja no Espírito Santo; e a coletânea da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), elaborada em três títulos organizados por Lima Filho, Silva e Deitos (2011), Silva, Amorim e Viriato (2011) e, Zanardini, Lima Filho e Silva (2012). Ainda dentro deste segundo grupo são também considerados os diversos alguns trabalhos de dissertação de mestrado e teses de doutorado que tiveram como foco o estudo do PROEJA em Goiás, cite-se: Castro (2011) e Vitorette (2014).

O terceiro está relacionado às questões da linguagem por meio da Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso que é empreendida sobre os textos oficiais objetos de estudo da pesquisa, tais como: o Documento-base do Proeja, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG 2012-2016 e os projetos políticos de cursos dos *campi* do IFG e, o acervo videográfico/documental dos seminários Diálogos Proeja/IFG. Nesta derrocada foram de extremo valor os instrumentos oferecidos por Bardin (2011), Chartier (1999) e Orlandi (2009). Entretanto, é importante destacar que as análises discursivas também procuraram dialogar com o materialismo histórico dialético, principalmente na identificação de contradições e elementos ideológicos que pudessem fasear e/ou dissimular a realidade de determinados fenômenos relacionados à integração entre a EJA e a EP no caso do IFG.

Em decorrência disso, escreveu-se um primeiro capítulo intitulado “História da (não) formação do trabalhador: contextualizando o Proeja”, no qual se procurou explicitar a trajetória histórica da formação do trabalhador brasileiro no campo da EP e da EJA, buscando-se identificar momentos integrados entre estas modalidades. Observou-se que, historicamente, estas duas modalidades percorreram caminhos distintos com propósitos diferentes, sem uma preocupação integradora. Excepcionalmente, algumas experiências integradoras ocorreram como resultado predominante de interesses dos trabalhadores. Contudo, considerando-se a formação integrada numa perspectiva emancipatória que integrasse EP e EJA, predominou a “não” formação do trabalhador.

No segundo capítulo, intitulado “A formação do trabalhador no Proeja e as exigências formativas do mundo do trabalho na contemporaneidade”, explicitou-se mais especificamente os caminhos, seus laços e embaraços, que conduziram à criação do Proeja, em que se procurou na perspectiva do materialismo histórico demonstrar que o decreto não foi um ato isolado do Poder Executivo, mas resultado de uma correlação de forças históricas e políticas que cotejam a formação do trabalhador segundo projetos distintos de sociedade.

Observou-se que apesar do termo programa e da forma pela qual foi instituído, pela via do decreto, o Proeja é resultado do anseio da classe trabalhadora expresso na luta de diversos grupos que historicamente defendem esta formação. Nesse sentido, evidenciou-se que as exigências formativas do mundo do trabalho na contemporaneidade apesar de serem contempladas nos documentos oficiais como objetivo o Proeja, o são numa perspectiva superadora da visão restritiva da formação mercadológica.

O terceiro capítulo, intitulado “Do discurso proclamado à *práxis* revelada nos Diálogos Proeja/IFG”, ainda em construção, pretende-se relatar e discutir os resultados da análise da edição do material videográfico/documental dos quatro eventos realizados entre 2008 a 2014. Referente ao evento de 2008, foram catalogadas: 06 apresentações de PowerPoint, 02 documentos Word e 01 documento PDF; em relação ao evento de 2010: 03 documentos Word, 01 apresentação PowerPoint, 01 documento PDF e 11 vídeos com duração de aproximadamente 5 horas de gravações; quanto ao evento de 2013: 01 documento Word, 01 imagem em formato JPG; 01 planilha Excel e 21 vídeos contendo aproximadamente 5h e 45min de gravação; por último, o evento de 2014: 19 imagens no formato JPG, 03 documentos em PDF, 02 apresentações em PowerPoint, 01 imagem em PNG, 02 documentos Word, 01 planilha Excel, 38 vídeos contendo aproximadamente 12h e 45min de gravação.

Em suma, a análise parcial dos dados tem apontados os seguintes resultados: do ponto de vista histórico, o Estado brasileiro sempre teve dificuldades de oferecer e garantir a formação do trabalhador numa perspectiva de formação integrada e emancipatória estando ordinariamente a serviço dos interesses do capital; o Proeja possui um discurso “revolucionário” nos documentos oficiais mas apresenta forte resistência de inserção orgânica dentro dos IF’s, em particular, no IFG, visto que a defesa e luta do Programa vem sendo feita de forma seccionada por grupo de pessoas que militam e se interessam pela EJA; a formação do trabalhador no Proeja está marcada pelo cotejamento de dois discursos básicos, o da militância que expressa o sentido de uma formação humana socialista como projeto de sociedade e o discurso da resistência que se expressa pela ausência de interlocutores que estão indiferentes à presença da EJA dentro do IFG e que defendem uma formação humana submissão ao sistema capitalista.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. [10.reimpr. rev. e ampl.]. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Documento Base. Brasília: Setec/MEC, [u2007.sd-pf.'pd=

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priore. 2. ed. Brasília: UnB, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOÊS, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-64): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

LEMME, Paschoal, 1904 -1997. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2004. 5 v.

LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (Orgs.) *PROEJA educação profissional integrada à eja: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 88, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. Educação de jovens e adultos no século XXI – da alfabetização ao ensino profissional. *Revista InterAção*. Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul./dez.2011

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. O trabalho alienado. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998. p.151-164.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira; MACHADO, Maria Margarida. *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PACHECO, Eliezer (Org.) *Institutos Federais: uma revolução da educação profissional e tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PORTO, Maria das Dores Paiva de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. *CEPLAR história de um sonho coletivo: uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de estado de 1964*. Paraíba: Secretaria de Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação, 1995.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. *A não consolidação do Proeja como política pública de Estado*. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) –Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.



**PROFESSORES EXPERIENTES E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA  
PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA  
ATIVIDADE DE ENSINAR**

Mestranda: Sandra Almeida Ferreira Camargo

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

O tema desta pesquisa é o trabalho docente na escola pública de ensino fundamental e nosso objeto específico de investigação são os sentidos que professores experientes atribuem à atividade de ensino. A educação escolar pública brasileira tem sido um campo de debates políticos e acadêmicos que, em seu conjunto, buscam contribuir para com a melhoria da qualidade do ensino escolar em nosso país. Ainda que discordemos da forma como avaliações internas e externas em larga escala aferem o desempenho dos estudantes, não podemos negar que tais avaliações somadas às pesquisas acadêmicas a respeito do fracasso escolar ou do fenômeno da “inclusão excludente”, como analisa Kuenzer (2007), revelam uma realidade que precisamos bem compreender para poder transformar (PEZZI e MARIN, 2013; PINHEIRO e WEBER, 2012).

Assim, o que tem sido denominado por alguns estudiosos como “fracasso escolar interno” ou “inclusão excludente” (FREITAS, 2011; KUENZER, 2007; LIBÂNEO, 2012) tem posto em questionamento tanto as macropolíticas educacionais quanto as teorias e métodos de ensino e de aprendizagem, bem como assinalado a necessidade de repensarmos a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico no interior da escola pública.

Para compreendermos a atividade de ensino em suas múltiplas determinações, é preciso considerar de antemão que boa parte das políticas educacionais que têm sido implementadas no Brasil têm sido influenciadas (quando não ditadas) pelos diferentes organismos internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, dentre outros), que têm de certa forma determinado os rumos da educação pública nos países em processo de desenvolvimento econômico.

Para Libâneo (2012, p. 15) as influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais têm “(...) afetado tanto as políticas de financiamento, quanto as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc. (...), provocando um efeito negativo nos objetivos e nas formas de funcionamento das escolas”.

Para Cardoso (2011), tal processo tem sido vivenciado pelos docentes no Brasil desde a década de 1990 e intensificou-se na década inicial do século XXI, momento em que ocorrem

as reformas educacionais e o Estado brasileiro passa a adotar “(...) ações de caráter gerencialista no que diz respeito às políticas educativas nas áreas de formação de professores, nos modelos de organização do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar” (p. 187). O autor entende que tudo isso contribuiu “(...) para transformações identitárias dos docentes, fazendo surgir a docência de resultados”, uma vez que o sistema educacional passa a se orientar por metas a serem alcançadas nas avaliações realizadas por instituições externas à escola, cujo foco está no desempenho dos alunos.

As atividades a serem realizadas pelos professores na escola pública não se resumem mais às atividades de ensino dos conteúdos escolares em sala de aula, uma vez que a escola passou a ser espaço de aprendizagens e cuidados para além dos conteúdos, o que de certo modo sobrecarrega o trabalho docente, pois às vezes cabe ao professor incluir em seu papel obrigações que caberia a outras instâncias sociais, ou seja, o professor acaba por responsabilizar-se por todas as demandas e problemas que estejam presentes no espaço escolar e muitas vezes, mesmo assumindo todas essas funções, “o professor, em muitas ocasiões é encarado como o “vilão” de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar” (FACCI, 2004, p. 21) desde a dificuldade de aprendizagem dos alunos até a violência na escola.

As condições materiais precarizadas de formação e de trabalho nas escolas, associadas ao processo de desvalorização científica e salarial advindas do contexto mais amplo que apresentamos acima tem gerado o que as pesquisas denominam de “mal-estar-docente”, que muito tem interferido no trabalho e, conseqüentemente, na constituição da identidade dos professores (MARTINS, 2007).

É imprescindível compreender o trabalho docente considerando as múltiplas determinações e as contradições que o constituem. Embora todas as formas de trabalho sob a perversidade da exploração dos meios de produção capitalistas possam desumanizar e oprimir os trabalhadores, a docência possui especificidades únicas e mais complexas. A atividade essencial do professor não é lidar com a transformação da matéria-prima ou outro objeto qualquer, mas a realização de um processo de formação humana, atividade que demanda o dispêndio constante de força física e psíquica, além da intencionalidade educativa, fundamentada teoricamente. A não compreensão da totalidade na qual se inserem a escola pública e o trabalho docente bem como o ocultamento das múltiplas determinações que os constituem aliados à contradição que existe entre a “sociedade do conhecimento” como discurso e a realidade concreta das condições de formação e de trabalho dos professores faz com que a ênfase do projeto educativo da sociedade do capital recaia sobre concepções

aligeiradas, pragmáticas e tecnicistas de formação tanto dos professores quanto dos alunos da Educação Básica.

A partir da delimitação do tema e do objeto da pesquisa apresentados acima, o objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os sentidos que os professores experientes dão à atividade de ensino na escola pública de ensino fundamental. Como objetivos específicos nos propomos a compreender o atual contexto do trabalho docente na escola pública e refletir sobre o processo de constituição do trabalho docente por meio da análise dos sentidos que estes atribuem à atividade de ensino, pois mesmo trabalhando em condições precarizadas e enfrentando os processos de intensificação e desvalorização do magistério permanecem na docência e constroem uma carreira.

À luz da teoria marxista, pretendemos compreender o processo histórico de desenvolvimento do trabalho docente na escola pública, pois nesta pesquisa, entendemos o trabalho como processo ontológico, que constitui o ser social que é o professor, sua personalidade, sua identidade (MARTINS, 2007). Tal compreensão é fundamental para a análise dos sentidos que os professores experientes dão à atividade de ensino na escola pública.

Para Marx (2013) o trabalho é a atividade criadora, produtora, é a ação consciente que o homem exerce sobre a natureza com a finalidade de modificá-la para atender às suas necessidades em meio às relações que estabelece com o mundo e com outros homens. Ao transformar a natureza, o homem modifica a realidade e a si mesmo, construindo dialeticamente sua própria história e a história humana.

A atividade de trabalho leva o homem ao desenvolvimento de suas potências intelectuais e práticas e ao controle destas forças humanamente constituídas, colocando-as sob seu domínio. Pela capacidade de dominar sua força de trabalho utilizando-a para atender a uma determinada finalidade, o homem propõe objetivos e planeja ações para concretizá-los e o faz fundamentando-se nos significados e sentidos constituídos socialmente, segundo Leontiev (1978a; 1978b).

A principal distinção entre o homem e o animal é o trabalho aqui entendido como práxis – ação transformadora consciente – uma vez que o homem desde o início de sua atividade já tem em mente o resultado que quer obter, agindo de forma consciente em busca do resultado que antes de concretizar-se já existe em seu pensamento.

Ao superar as barreiras naturais para suprir suas necessidades o homem transcende o natural e constrói a cultura, sua própria natureza. Por isso a afirmação de que o homem é o sujeito da práxis e um ser eminentemente social. O ser social é resultado do trabalho, do que

se produz e das formas como se produz. Também não é possível pensar a atividade humana individual isolada, pois mesmo o trabalho individual é produto e processo de relações materiais e não materiais humanas anteriores, o que significa entender que o homem é um ser social mesmo em sua individualidade. Logo, a consciência é reflexo psíquico do real, no entanto, isso não significa que o psíquico é uma cópia passiva do mundo real, social, pois as significações não são apropriadas de forma imediata pelos homens “(...) essa apropriação depende do sentido pessoal atribuído às significações sociais” (ASBAHR, 2005b, p. 15).

Nesta pesquisa compreendemos a atividade de ensino como atividade humana em sua gênese e estrutura, nos fundamentando em autores que se inserem na tradição da teoria histórico-cultural soviética. A atividade humana é dialeticamente vinculada à formação da consciência, melhor dizendo, atividade e consciência formam uma unidade dialética, uma vez que a consciência é o produto subjetivo da atividade material concreta dos homens com os outros homens e com os instrumentos, signos e significados que constituem o mundo social (LEONTIEV 1978a, 1978b; KOZULLIN, 2002; VIGOTSKI, 1999a, 1999b).

Segundo Martins (2007) a dinâmica entre significado social e sentido pessoal constituem a gênese e a estrutura da consciência e da personalidade individual, assim, a personalidade não é algo dado pela natureza biológica ou um sistema psicológico fechado que dirige a consciência dos indivíduos. A compreensão do homem como ser social e do desenvolvimento individual como síntese do desenvolvimento genérico é fundamental para compreendermos os sentidos pessoais que os homens dão à vida, “(...) assim, a personalidade do professor se constitui pelas relações objetivas, refletidas na consciência humana, entre o que motiva a atividade e os resultados da ação” (p. 42) bem como, pelos significados e sentidos que esses professores atribuem aos processos de ensino e aprendizagem.

Entendemos como experientes no trabalho docente aqueles professores que estão no magistério há dez anos ou mais, no entanto, para além de uma delimitação temporal de tempo de trabalho enfatizamos que o conceito de experiência desta investigação é compreendido a partir dos conceitos de consciência em Marx, vivências em Vigotski e atividade em Leontiev, ou seja, partimos do entendimento de que os sentidos que os sujeitos darão à atividade de ensinar na escola pública é a manifestação da consciência dos mesmos sobre a realidade e que os sentidos se constituem na indissociabilidade entre sujeito e sociedade, objetividade e subjetividade. A consciência individual é inseparável da vida social e se constitui por meio das vivências do sujeito em suas relações sociais.

De acordo com Delari Junior (2009), o conceito de *perejivanie* de Vigotski, que no Brasil foi traduzido como “vivência”, parte do problema da singularidade, intensidade e

complexidade da experiência e/ou vivência humana. Para o autor, mais do que “experiência”, o termo “vivência” em português expressa melhor a unidade entre atividade social e consciência individual que o autor russo buscou construir em seu conceito de *perejvanie*.

Para Toassa e Souza (2010), a vivência seria uma forma de apreensão do real pelo sujeito que não é apenas a interpretação da realidade ou os sentimentos do sujeito em relação a esta, mas uma apreensão que integra vários aspectos tanto da realidade quanto da subjetividade. É a vivência de uma situação, ou de várias situações, em relação com o meio, que determinará quais influências esse meio e essas situações vão exercer na formação da consciência e da personalidade dos diferentes sujeitos. Isso não significa que será um ou outro elemento tomado de forma independentemente pelo sujeito, mas sim como esse elemento será interpretado por cada indivíduo em sua vivência. Logo, entendemos que o sentido que os professores atribuem a sua atividade de ensino é na realidade uma vivência, pois é constituído na própria atividade realizada pelo professor, atividade que por sua vez se dá nas condições de produção deste atual momento histórico.

Para a realização desta pesquisa os procedimentos metodológicos adotados serão a pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia que estejam há dez anos ou mais no magistério. Tentaremos levantar dados quantitativos junto à Secretaria Municipal de Educação buscando identificar quantos professores da rede estão no magistério há dez anos ou mais e a partir daí estabeleceremos uma amostra quantitativa para a realização das entrevistas e o alcance dos objetivos propostos. As entrevistas serão analisadas à luz do referencial teórico da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005a.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 108-119, mai./jun./jul./ago. 2005b.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam. (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente*. Perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio do PNE “Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional”, em fevereiro de 2011. Disponível em [www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf).

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. (p. 111-137).

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1153-1178, out./ 2007.

LEONTIEV, Aleksei Nicolaevith. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978a.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

PEZZI, Fernanda Aparecida S.; MARIN, Angela Helena. Fracasso escolar: uma perspectiva histórica. Trabalho apresentado na XIII Jornada de Pesquisa da UNIJUÍ, 2013. Disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/viewFile/2319/1964>. Acesso em 12/04/2015.

PINHEIRO, Silvia Siqueira, WEBER, Carla. Fracasso escolar: o que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas? Trabalho apresentado na IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em 15/04/2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (p. 55-85).

\_\_\_\_\_. O problema da consciência. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. (pp. 171-189).

TOASSA, Gisele e SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

## Filosofia e formação

Discente: Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Orientador: Ildeu Moreira Coêlho

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

A formação humana, da Antiguidade aos nossos dias, tem sido objeto de estudo em várias sociedades, culturas e autores, em obras de muitos pensadores, de forma explícita ou não. Aristóteles (384-322 a. C), é um deles, em cuja esteira, em especial na *Ética a Nicômaco* e na *Política*, pretendo interrogar a relação entre Filosofia e Formação, num tempo histórico em que a instrumentalidade parece constituir-se uma das principais vias dessa formação. A investigação será assumida "não como uma realidade absoluta e acabada, mas como veículo de penetração no contexto que lhe dá sentido e constitui as condições em que se engendrou a filosofia encarnada no texto" (Ulhôa, 1997. p. 22). Além disto, não temos ilusões de abarcá-la em sua totalidade, também porque uma reflexão completa ou segura não é possível (Castoriades, 2002 ).

Apesar da distância que nos separa da Atenas dos séculos V e IV a.C, em termos de formas de vida, valores e ideais, somos herdeiros do legado da civilização greco-romana. Afastando a pretensão de que a Filosofia possa dizer a verdade de quase tudo, na esfera das ideias e da ação, espero pôr em debate o sentido da filosofia como forma peculiar de pensar o mundo, a sociedade, a cultura, o homem e a formação humana. Como atividade de espírito que não se contenta com repetições, com verdades prontas e acabadas a filosofia também não se submete a produzi-las. Vermant (2015) e Hadot (2012), usam a expressão "exercícios espirituais" para se referirem à natureza da atividade filosófica. Como "fenômeno histórico" e espiritual, ela é, "antes de tudo,

uma maneira de viver, estreitamente vinculada ao discurso filosófico. A filosofia não é senão "exercício preparatório para a sabedoria" (Hadot, 1999, pp. 16-18). Os gregos antigos demonstraram, desde o início, "o desejo de formar e de educar, o cuidado daquilo que os gregos denominavam *paidéia*" (*Ibid.*, 1999, p.30). A atividade filosófica, desde seu nascimento, comporta em si a marca indelével do interesse pela ciência e pela cultura. Nesse sentido, a *paidéia* pode ser compreendida como uma síntese desse interesse por coisas elevadas, excelentes, virtuosas, porque sempre diz respeito à educação moral do homem e à relação deste com o outro.

Estudos realizados durante o Mestrado em Educação (Barcelos, 2004) e leituras ajudaram-me a compreender que a formação, inicial ou continuada, tem assumido direções fundamentadas numa concepção instrumentalista e utilitária de educação que se estende aos diferentes níveis e etapas da formação e evidenciam progressiva adesão, em âmbito nacional, a um projeto de formação enredado nos interesses do capital.

A análise das categorias *flexibilização, qualidade e competência*, eixos articuladores das políticas públicas em geral e das diretrizes curriculares nacionais dos diferentes níveis de ensino, foram fundamentais para uma clara compreensão da consonância entre os dispositivos legais e as orientações de organismos internacionais. Na abertura do Ciclo de Conferências *O Silêncio dos Intelectuais*, Chauí (2005) mostra o movimento de submissão da ciência à lógica do capital.

A atual situação da educação, da escola e da formação leva-me a pensar a relação entre filosofia e formação. O quadro que se apresenta no domínio da educação e da formação nos desafia pensar a formação nos dias atuais. Circunscrita às exigências e às necessidades do modo de produção capitalista, a formação atual parece encontrar-se na direção oposta de uma formação rigorosa e crítica para a autonomia, a vida em comum, a liberdade e a emancipação, em sentido pleno.

Formado num contexto em que a instrumentalização tende a prevalecer, o homem contemporâneo, em sua grande maioria, tem sido exposto cotidianamente à opinião, *dóksa* e, com reduzidas chances de avançar para além da bruma que o envolve. Vive como que nas *sombras*. A educação instrumentalizada prioriza a formação de homens práticos e, diferentes instâncias formativas, inclusive a escola, têm possibilitado essa formação que leva parte significativa dos homens a se sentirem confortáveis com o *múltiplo*, a *opinião*, a superficialidade e a aparência. Nessa reflexão parece relevante pôr em questão a relação filosofia e formação, à luz do que Aristóteles fez, ao interrogar a



*pólis*, a educação e a formação do cidadão de seu tempo. O estudo de sua obra sem dúvida ajuda-nos a pensar, compreender e recriar a sociedade, a humanidade, os valores, a ética, a política, a vida em comum, enfim, as ideias e a prática hoje dominantes. Seus estudos da ética e da política, sobretudo, têm muito a dizer sobre nossa sociedade, educação e formação, numa palavra, sobre como nos tornamos o que somos.

Aristóteles afirma que a compreensão de uma coisa supõe apreendê-la em seu nascimento. (ARISTÓTELES, Política, 1252 a 24). Nessa direção caminhará nossa interrogação do sentido da filosofia e da formação, buscando aprofundar a compreensão dos aspectos constitutivos da vida em comum, da filosofia e da formação humana. A filosofia interroga a gênese e a natureza de si mesma, da cultura, da escola, da educação e da formação, visando a compreender as questões postas em cada tempo histórico em que ela se insere e a contribuir para que os homens, a sociedade e a humanidade se tornem melhores, moralmente excelentes, éticas e justas.

Ao pensar a relação entre filosofia e formação a tese será assim estruturada:

Capítulo I: Filosofia, Educação e Formação na Grécia Antiga. Nesse capítulo, o retorno à Grécia Antiga não caracteriza, necessariamente um trabalho historiográfico, mas pretende-se revisitar as origens da filosofia e pôr em evidência as transformações que esta forma de pensar o mundo representou para a educação e a formação. Jean-Pierre Vernant, e Maria Helena da Rocha Pereira são as principais referências usadas na elaboração desta investigação.

Capítulo II: Formação e Educação em Aristóteles. Discussão da ética, da política e da potência educativa do hábito em suas dimensões coletiva e particular.

Capítulo III: Exercícios espirituais e formação na filosofia antiga. Partindo das questões postas por Pierre Hadot, procurar compreender a natureza dos *exercícios espirituais*, da filosofia como forma de vida inseparável do discurso filosófico. Mostrar a indissociabilidade entre filosofia e formação, distanciando-se dos pretensos modelos a serem seguidos e das fórmulas a serem aplicadas. Investigar a relação entre filosofia e formação, retomando as concepções de filosofia, educação e formação, entendidas como realidades distintas e indissociáveis.

## Referências

ARISTÓTELES. Política. Ed. bilingue grego-português. Tradução e notas Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. Tradução do grego de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente: flexibilização, qualidade e competência*. Dissertação de Mestrado, Goiânia, 2004.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Tradução de Jose Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

CHAUÍ, Marilena. Silêncio forçado. Revista *Espaço Acadêmico*, n.53, outubro 2005, p. 43- 62.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e Filosofia Antiga*. Tradução de Flávio Fontenelle Loque Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.

\_\_\_\_\_. *O que é a filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca - 22ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2015.

\_\_\_\_\_. *Mito e sociedade na Grécia Antiga*. Tradução de Myriam Campello. 2. ed. - Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1999.

\_\_\_\_\_. *Mito e pensamento entre os Gregos: estudos de psicologia histórica*. Tradução de Haiganuch Sarian. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ULHÔA, Joel Pimentel de. *Reflexões sobre a leitura em filosofia*. Goiânia, Editora da UFG, 1997.

# MÍDIA E FORMAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA ANPED NO PERÍODO DE 2004 A 2013

Tatyane Pereira de Moraes

Orientador (a): Juliana de Castro Chaves

Linha de pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Financiamento: CAPES

## INTRODUÇÃO

As mídias vêm consolidando e ampliando suas funções na sociedade capitalista. A cada momento, milhares de imagens, palavras e sons se inserem no cotidiano, delineando e reproduzindo formas de interação social e modos de existência. De acordo com Soares e Borges (2008), mídia é o plural da palavra *medium*, que, em latim, significa meio. Essa terminologia foi adotada pelos americanos como *media* e, posteriormente, como mídia pelos brasileiros. Entre tantas funções, asseveram os autores que a mídia propõe caminhos para que a mensagem chegue ao público-alvo por meio de diferentes veículos de comunicação de massa tendo como importante função ajudar os sujeitos em sociedade a conhecer, pensar e agir, através da informação. Nesse contexto, ela incorpora atitudes e cria novos valores, hábitos, costumes e comportamentos.

Adorno (1996) nos ajuda a refletir que a promessa que se instaura na sociedade burguesa é que a utilização desses veículos de comunicação pode constituir sujeitos livres, ativos, ricos em experiências formativas, capazes de reconhecerem a si, ao outro e ao mundo. Isso porque as mídias propiciam maior acesso a informação e conseqüentemente a isso mais possibilidade de conhecimento com vistas à constituição de um sujeito capaz de exercer cidadania.

Horkheimer e Adorno (1985) explicitam que esta promessa, ao mesmo tempo desentende-se de seus fins e tende a não se efetivar na particularidade histórica do capitalismo, pois, a cultura passa a ser produzida em massa como mercadoria e enquanto tal seu valor de uso e subordinado ao valor de troca. Para Marx (1968) nessa condição a produção destina-se a um tipo de sujeito. A mercadoria parece ganhar vida própria, e como se

apresentasse um caráter místico, converte-se em fetiche. Quando as mercadorias são fetichizadas elas não permitem que o produtor seja capaz de se reconhecer, “porque está impedido de estabelecer uma relação entre seu trabalho concreto, sua atividade vital, e o valor do produto no qual se objetivou” (RESENDE, 2001, p. 520). Essa condição media a constituição de um sujeito reificado.

A reificação consiste basicamente na transformação dos seres humanos em coisas (MARX, 1968). Nesse processo, o homem acaba por se submeter “a uma realidade fragmentada e aos seus sistemas abstratos, de modo que, tanto no nível do pensamento, quanto no da realidade, vai perdendo sua referência de totalidade” (RESENDE, 2001, p. 522). Nesse sentido, o modo de produção da vida material determina o processo de vida social e subjetivo do sujeito.

Ao revelar que a cultura segue a mesma racionalidade do capital, ou seja, que existe uma indústria cultural Horkheimer e Adorno (1985) afirmam que as mídias tais como cinema, televisão, rádio, jornais, revistas formam um sistema em que “cada setor é coerente em si mesmo e todos são em conjunto” (p. 113), na produção de aglomerados de informações, notícias e conteúdos instantâneos que ocultam as mediações que determinam a realidade, padronizam os conteúdos e não fomentam o exercício do pensamento reflexivo, ou seja, não proporcionam a formação de sujeitos autônomos, mas, sim a sua pseudoformação<sup>1</sup>. Que é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria. E este é um processo que absorve e castra do sujeito a capacidade de reflexão frente ao objeto que lhe é posto. “A pseudoformação, como consciência alienada não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta as coisas” (ADORNO, 1996, p.407).

Para Adorno (1995) é importante fazer uma reflexão sobre as contradições das mídias em relação à formação. O autor considera que, predominantemente, as mídias seguem uma racionalidade técnica voltada para adaptação, havendo um empobrecimento cultural que não possibilita experiências formativas que instigam o sujeito a se abrir frente ao objeto e de se relacionar com o diferente. As mídias deveriam desenvolver nos sujeitos “aptidões críticas, capazes de conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias” (p.79).

É pensando na formação que as mídias estão mediando que surgiu o interesse de analisar os estudos e pesquisas que abordam essa relação no Brasil. Esse projeto de mestrado intitulado *Mídia e Formação: Análise da produção do GT Educação e Comunicação da*

---

<sup>1</sup>. Adorno ao tratar de pseudoformação/semiformação, se refere a um falso processo formativo que se instaura sobre as determinações de uma sociedade administrada pela lógica do capital no âmbito da dominação, e não a uma formação pela metade que não se completa.

*ANPED no período de 2004 a 2013* têm como objetivo investigar a produção acadêmica brasileira, de modo a compreender como as mídias vêm mediando a formação do sujeito e investigar quais as tendências dos estudos.

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED é consolidada e tem contribuído com importantes discussões e pesquisas sobre as mais variadas temáticas da educação por meio de seus grupos de trabalho. O Grupo de Trabalho 16, denominado Educação e Comunicação, foi escolhido por apresentar em sua proposta a preocupação com o debate sobre a relação entre mídia e educação. O GT 16 da Anped teve início, segundo Pretto (2007), em 1990, através de uma mobilização de pesquisadores envolvidos na 13ª reunião da Anped que acreditavam não existir nas reuniões dessa associação estudos relacionados à comunicação, tecnologias e temas correlatos, apesar de estes já estarem presentes em alguns programas de pós-graduação. Para Pretto (2007), as discussões do GT 16 na Anped se constituíram como espaço de debate sobre os meios de comunicação, sobre a análise de imagens mediadas pela televisão e pelo cinema; sobre a importância da internet, das mídias e do crescimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação.

O recorte do período envolve os anos de 2004 a 2013. A demarcação dos últimos dez anos foi escolhida por haver em muitos autores o entendimento que esse período apresenta uma maior inserção e ampliação das mídias na sociedade brasileira, e por abordar um período que ainda não foi pesquisado, já que há um estudo de Nelson Pretto, sobre esse GT, denominado “Educação, Comunicação e a Anped: Uma história em movimento”, em que ele analisa os trabalhos realizados entre 1990 e 2002. Então, iniciamos a análise em 2004 e terminaremos em 2013, por ser o ano da submissão e entrada desse projeto no PPGE, e corresponder a última edição de produções publicadas nos anais da ANPED.

Esse trabalho pretende investigar o que o GT 16 tem produzido sobre a relação entre mídia e formação. Intentamos saber quais as mídias são analisadas nas pesquisas, quais os produtos investigados no interior das mídias, quais as tendências dos estudos que relacionam mídia e educação e o que os trabalhos vêm concluindo com relação à mediação da mídia na educação.

Pautados nessas questões, foram delineados os seguintes objetivos: compreender como vem se dando a relação entre mídia e educação nas produções do GT 16; identificar as mídias específicas que foram pesquisadas; levantar os produtos investigados no interior das mídias; analisar qual o lugar que as mídias vêm assumindo na formação dos sujeitos.

Esta pesquisa é do tipo “Estado da Arte” ou do “Conhecimento”. Segundo Romanowiski e Ens (2006), as pesquisas do tipo “Estado da Arte” ou do “Conhecimento” procuram compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema, num período temporal, além de resgatar e condensar a produção acadêmica numa área de conhecimento específico. As autoras explicitam que a realização desses balanços contribui para o campo teórico de uma área de conhecimento quando identificam os aportes significativos da construção entre teoria e prática e fazem apontamentos tanto sobre as restrições do campo em que se move a pesquisa, como sobre as lacunas de disseminação.

A fim de responder às indagações levantadas, foram consultados todos os artigos completos publicados no GT 16 da Anped, no período 2004-2013, o que perfaz um total de 202 trabalhos, sendo 18 na 27ª edição, de 2004; 28 na 28ª edição, de 2005; 18 na 29ª edição, de 2006; 20 na 30ª edição, de 2007; 25 na 31ª edição, de 2008; 22 na 32ª edição, de 2009; 15 na 33ª edição, de 2010; 22 na 34ª edição; de 2011; 14 na 35ª edição, de 2012; 20 na 36ª edição, de 2013.

Para a seleção e identificação das produções que tratam da temática em questão, estabelecemos as seguintes palavras-chave: mídia, televisão, audiovisual-cinema, audiovisual-vídeo, internet, revista, jornal, vídeo game, música, site, filme, rede social, chat, matéria, blog, novela, programa, quadrinhos e jogos eletrônicos.

A pesquisa adotou como critério a leitura dos resumos dos trabalhos, pois consideramos, a partir de Ferreira (2002) que eles possuem aspectos valiosos que traduzem e evidenciam o que o autor quer transmitir. Desse modo, respeitamos a autodenominação ou classificação dessas palavras-chave realizadas pelos autores em seus resumos. Contudo, reconhecemos, assim como aponta Ferreira (2002), que alguns resumos podem se apresentar como “catálogos, são mal feitos, cortados, recortados por *n* razões, sem autoria definida e de difícil acesso” (p. 266). Além do mais, na nossa pesquisa observamos que nos anos de 2004 e 2005 não foram apresentados os resumos. Desse modo, quando não estavam explicitadas as palavras chaves no resumo, assumimos a leitura ampla dos textos completos, para que pudéssemos a partir da leitura identificá-las por inferência e, então, decidir pela inclusão ou não do trabalho.

Seguindo os critérios discutidos anteriormente foram selecionados no período de 2004 a 2013 177 trabalhos no GT 16. São 13 na 27ª edição, de 2004; 25 na 28ª edição, de 2005; 13 na 29ª edição, de 2006; 18 na 30ª edição, de 2007; 23 na 31ª edição, de 2008; 21 na 32ª edição, de 2009; 13 na 33ª edição, de 2010; 21 na 34ª edição, de 2011; 11 na 35ª edição, de

2012; 20 na 36ª edição, de 2013. Os 25 textos não selecionados mostraram após análise não abarcar a temática pretendida.

As mídias abordadas nos trabalhos foram: 45% Internet; 20% várias mídias (televisão, internet, cinema dentre outras); 11% Televisão; 10% Audiovisual-Cinema; 5% Revista; 3% Jornal; 3% Vídeo game; 2% Audiovisual-Vídeo; 1% Mídia em geral (não há referência específica a nenhuma mídia); 1% não aborda quais as mídias (apesar de não ter referência específica a nenhuma mídia, ao ler o texto, foram identificados produtos destes veículos de comunicação, como por exemplo, novela, filme, rede social, entre outros).

Os produtos que foram pesquisados no interior das mídias foram: 49% tratam de vários produtos (filme, novela, programas, rede social, dentre outros); 13% filme; 6% não abordam os produtos; 6% programas televisivos; 5% matérias de jornal e revista impressa; 5% rede social; 3% site; 3% jogos eletrônicos; 2% novela; 2% música; 1% blog; 1% rádio na escola; 1% quadrinhos; 1% chats. Todos esses trabalhos estão sendo analisados por meio de uma planilha elaborada a fim de se identificar as tendências mais presentes, objetivos, temática, tipos de pesquisa, referencial teórico, posicionamento dos autores, dentre outros.

A estrutura da dissertação foi pensada da seguinte forma: no primeiro capítulo discutiremos a relação entre mídia e formação, abordando a sua história e desenvolvimento na sociedade capitalista. Para tanto, serão de fundamental importância as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente de Adorno (1975; 1995; 1996), Horkheimer e Adorno (1973; 1985) no que concerne às questões da formação cultural, indústria cultural e pseudoformação, em diálogo com as contribuições de Marx (1968; 2006; 2008).

No segundo capítulo apresentaremos a discussão e a análise dos trabalhos com a intenção de desvelar as tendências que vêm sendo privilegiadas, os referenciais teóricos que subsidiaram a investigação, seus objetivos, dentre outros.

No terceiro capítulo pretende-se expor o resultado da pesquisa, de modo a identificar o posicionamento dos autores sobre a discussão das mídias na produção do GT 16 da Anped, mais especificamente sobre como se dá a relação entre mídia e formação nesse grupo de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A indústria cultural**. In: COHN, Gabriel. (org.). Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Nacional, 1975, p. 287-295.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. **Educação e Sociedade**, Campinas: editora Papirus, ano XXII, dezembro, p. 388-411, 1996.

ADORNO, Theodor. W. e HORKHEIMER, Max. **Temas básicos em Sociologia**. In: Cultura e Civilização São Paulo. Ed. Cultrix. 1973. p. 93 – 104.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Ano. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 10/07/14.

HORKHEIMER, Marx; ADORNO, Theodor. A indústria cultural o esclarecimento como mistificação de massas. In. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Mantega. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113-156.

MARX, Karl. **Contribuição a Crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manuscrtos Econômicos e Filosóficos**. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. A mercadoria In. **O capital. Livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p.57-104.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educação, Comunicação e a ANPED: Uma história em movimento**. Minas Gerais, 2007. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt16%20-%20nelson%20de%20pretto%20-%20int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt16%20-%20nelson%20de%20pretto%20-%20int.pdf)>. Acesso em: 02/07/14.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 02/07/2014.

RESENDE, A. C. A. **Subjetividade em tempos de reificação: um tema para a Psicologia Social**. Estudos (Goiânia), Goiânia - GO, v. 28, n.4, p. 511-538, 2001.

SOARES, Sergio Arreguy; BORGES Admir. **A Mídia e suas Perspectivas no Contexto da Propaganda e da Comunicação Mercadológica**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/518>> Aceso em: 10/07/2015.



# MÍDIA E FORMAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA ANPED NO PERÍODO DE 2004 A 2013

Tatyane Pereira de Moraes

Orientador (a): Juliana de Castro Chaves

Linha de pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos

Financiamento: CAPES

## INTRODUÇÃO

As mídias vêm consolidando e ampliando suas funções na sociedade capitalista. A cada momento, milhares de imagens, palavras e sons se inserem no cotidiano, delineando e reproduzindo formas de interação social e modos de existência. De acordo com Soares e Borges (2008), mídia é o plural da palavra *medium*, que, em latim, significa meio. Essa terminologia foi adotada pelos americanos como *media* e, posteriormente, como mídia pelos brasileiros. Entre tantas funções, asseveram os autores que a mídia propõe caminhos para que a mensagem chegue ao público-alvo por meio de diferentes veículos de comunicação de massa tendo como importante função ajudar os sujeitos em sociedade a conhecer, pensar e agir, através da informação. Nesse contexto, ela incorpora atitudes e cria novos valores, hábitos, costumes e comportamentos.

Adorno (1996) nos ajuda a refletir que a promessa que se instaura na sociedade burguesa é que a utilização desses veículos de comunicação pode constituir sujeitos livres, ativos, ricos em experiências formativas, capazes de reconhecerem a si, ao outro e ao mundo. Isso porque as mídias propiciam maior acesso a informação e conseqüentemente a isso mais possibilidade de conhecimento com vistas à constituição de um sujeito capaz de exercer cidadania.

Horkheimer e Adorno (1985) explicitam que esta promessa, ao mesmo tempo desentende-se de seus fins e tende a não se efetivar na particularidade histórica do capitalismo, pois, a cultura passa a ser produzida em massa como mercadoria e enquanto tal seu valor de uso e subordinado ao valor de troca. Para Marx (1968) nessa condição a produção destina-se a um tipo de sujeito. A mercadoria parece ganhar vida própria, e como se

apresentasse um caráter místico, converte-se em fetiche. Quando as mercadorias são fetichizadas elas não permitem que o produtor seja capaz de se reconhecer, “porque está impedido de estabelecer uma relação entre seu trabalho concreto, sua atividade vital, e o valor do produto no qual se objetivou” (RESENDE, 2001, p. 520). Essa condição media a constituição de um sujeito reificado.

A reificação consiste basicamente na transformação dos seres humanos em coisas (MARX, 1968). Nesse processo, o homem acaba por se submeter “a uma realidade fragmentada e aos seus sistemas abstratos, de modo que, tanto no nível do pensamento, quanto no da realidade, vai perdendo sua referência de totalidade” (RESENDE, 2001, p. 522). Nesse sentido, o modo de produção da vida material determina o processo de vida social e subjetivo do sujeito.

Ao revelar que a cultura segue a mesma racionalidade do capital, ou seja, que existe uma indústria cultural Horkheimer e Adorno (1985) afirmam que as mídias tais como cinema, televisão, rádio, jornais, revistas formam um sistema em que “cada setor é coerente em si mesmo e todos são em conjunto” (p. 113), na produção de aglomerados de informações, notícias e conteúdos instantâneos que ocultam as mediações que determinam a realidade, padronizam os conteúdos e não fomentam o exercício do pensamento reflexivo, ou seja, não proporcionam a formação de sujeitos autônomos, mas, sim a sua pseudoformação<sup>1</sup>. Que é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria. E este é um processo que absorve e castra do sujeito a capacidade de reflexão frente ao objeto que lhe é posto. “A pseudoformação, como consciência alienada não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta as coisas” (ADORNO, 1996, p.407).

Para Adorno (1995) é importante fazer uma reflexão sobre as contradições das mídias em relação à formação. O autor considera que, predominantemente, as mídias seguem uma racionalidade técnica voltada para adaptação, havendo um empobrecimento cultural que não possibilita experiências formativas que instigam o sujeito a se abrir frente ao objeto e de se relacionar com o diferente. As mídias deveriam desenvolver nos sujeitos “aptidões críticas, capazes de conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias” (p.79).

É pensando na formação que as mídias estão mediando que surgiu o interesse de analisar os estudos e pesquisas que abordam essa relação no Brasil. Esse projeto de mestrado intitulado *Mídia e Formação: Análise da produção do GT Educação e Comunicação da*

---

<sup>1</sup>. Adorno ao tratar de pseudoformação/semiformação, se refere a um falso processo formativo que se instaura sobre as determinações de uma sociedade administrada pela lógica do capital no âmbito da dominação, e não a uma formação pela metade que não se completa.

*ANPED no período de 2004 a 2013* têm como objetivo investigar a produção acadêmica brasileira, de modo a compreender como as mídias vêm mediando a formação do sujeito e investigar quais as tendências dos estudos.

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED é consolidada e tem contribuído com importantes discussões e pesquisas sobre as mais variadas temáticas da educação por meio de seus grupos de trabalho. O Grupo de Trabalho 16, denominado Educação e Comunicação, foi escolhido por apresentar em sua proposta a preocupação com o debate sobre a relação entre mídia e educação. O GT 16 da Anped teve início, segundo Pretto (2007), em 1990, através de uma mobilização de pesquisadores envolvidos na 13ª reunião da Anped que acreditavam não existir nas reuniões dessa associação estudos relacionados à comunicação, tecnologias e temas correlatos, apesar de estes já estarem presentes em alguns programas de pós-graduação. Para Pretto (2007), as discussões do GT 16 na Anped se constituíram como espaço de debate sobre os meios de comunicação, sobre a análise de imagens mediadas pela televisão e pelo cinema; sobre a importância da internet, das mídias e do crescimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação.

O recorte do período envolve os anos de 2004 a 2013. A demarcação dos últimos dez anos foi escolhida por haver em muitos autores o entendimento que esse período apresenta uma maior inserção e ampliação das mídias na sociedade brasileira, e por abordar um período que ainda não foi pesquisado, já que há um estudo de Nelson Pretto, sobre esse GT, denominado “Educação, Comunicação e a Anped: Uma história em movimento”, em que ele analisa os trabalhos realizados entre 1990 e 2002. Então, iniciamos a análise em 2004 e terminaremos em 2013, por ser o ano da submissão e entrada desse projeto no PPGE, e corresponder a última edição de produções publicadas nos anais da ANPED.

Esse trabalho pretende investigar o que o GT 16 tem produzido sobre a relação entre mídia e formação. Intentamos saber quais as mídias são analisadas nas pesquisas, quais os produtos investigados no interior das mídias, quais as tendências dos estudos que relacionam mídia e educação e o que os trabalhos vêm concluindo com relação à mediação da mídia na educação.

Pautados nessas questões, foram delineados os seguintes objetivos: compreender como vem se dando a relação entre mídia e educação nas produções do GT 16; identificar as mídias específicas que foram pesquisadas; levantar os produtos investigados no interior das mídias; analisar qual o lugar que as mídias vêm assumindo na formação dos sujeitos.

Esta pesquisa é do tipo “Estado da Arte” ou do “Conhecimento”. Segundo Romanowiski e Ens (2006), as pesquisas do tipo “Estado da Arte” ou do “Conhecimento” procuram compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema, num período temporal, além de resgatar e condensar a produção acadêmica numa área de conhecimento específico. As autoras explicitam que a realização desses balanços contribui para o campo teórico de uma área de conhecimento quando identificam os aportes significativos da construção entre teoria e prática e fazem apontamentos tanto sobre as restrições do campo em que se move a pesquisa, como sobre as lacunas de disseminação.

A fim de responder às indagações levantadas, foram consultados todos os artigos completos publicados no GT 16 da Anped, no período 2004-2013, o que perfaz um total de 202 trabalhos, sendo 18 na 27ª edição, de 2004; 28 na 28ª edição, de 2005; 18 na 29ª edição, de 2006; 20 na 30ª edição, de 2007; 25 na 31ª edição, de 2008; 22 na 32ª edição, de 2009; 15 na 33ª edição, de 2010; 22 na 34ª edição; de 2011; 14 na 35ª edição, de 2012; 20 na 36ª edição, de 2013.

Para a seleção e identificação das produções que tratam da temática em questão, estabelecemos as seguintes palavras-chave: mídia, televisão, audiovisual-cinema, audiovisual-vídeo, internet, revista, jornal, vídeo game, música, site, filme, rede social, chat, matéria, blog, novela, programa, quadrinhos e jogos eletrônicos.

A pesquisa adotou como critério a leitura dos resumos dos trabalhos, pois consideramos, a partir de Ferreira (2002) que eles possuem aspectos valiosos que traduzem e evidenciam o que o autor quer transmitir. Desse modo, respeitamos a autodenominação ou classificação dessas palavras-chave realizadas pelos autores em seus resumos. Contudo, reconhecemos, assim como aponta Ferreira (2002), que alguns resumos podem se apresentar como “catálogos, são mal feitos, cortados, recortados por *n* razões, sem autoria definida e de difícil acesso” (p. 266). Além do mais, na nossa pesquisa observamos que nos anos de 2004 e 2005 não foram apresentados os resumos. Desse modo, quando não estavam explicitadas as palavras chaves no resumo, assumimos a leitura ampla dos textos completos, para que pudéssemos a partir da leitura identificá-las por inferência e, então, decidir pela inclusão ou não do trabalho.

Seguindo os critérios discutidos anteriormente foram selecionados no período de 2004 a 2013 177 trabalhos no GT 16. São 13 na 27ª edição, de 2004; 25 na 28ª edição, de 2005; 13 na 29ª edição, de 2006; 18 na 30ª edição, de 2007; 23 na 31ª edição, de 2008; 21 na 32ª edição, de 2009; 13 na 33ª edição, de 2010; 21 na 34ª edição, de 2011; 11 na 35ª edição, de

2012; 20 na 36ª edição, de 2013. Os 25 textos não selecionados mostraram após análise não abarcar a temática pretendida.

As mídias abordadas nos trabalhos foram: 45% Internet; 20% várias mídias (televisão, internet, cinema dentre outras); 11% Televisão; 10% Audiovisual-Cinema; 5% Revista; 3% Jornal; 3% Vídeo game; 2% Audiovisual-Vídeo; 1% Mídia em geral (não há referência específica a nenhuma mídia); 1% não aborda quais as mídias (apesar de não ter referência específica a nenhuma mídia, ao ler o texto, foram identificados produtos destes veículos de comunicação, como por exemplo, novela, filme, rede social, entre outros).

Os produtos que foram pesquisados no interior das mídias foram: 49% tratam de vários produtos (filme, novela, programas, rede social, dentre outros); 13% filme; 6% não abordam os produtos; 6% programas televisivos; 5% matérias de jornal e revista impressa; 5% rede social; 3% site; 3% jogos eletrônicos; 2% novela; 2% música; 1% blog; 1% rádio na escola; 1% quadrinhos; 1% chats. Todos esses trabalhos estão sendo analisados por meio de uma planilha elaborada a fim de se identificar as tendências mais presentes, objetivos, temática, tipos de pesquisa, referencial teórico, posicionamento dos autores, dentre outros.

A estrutura da dissertação foi pensada da seguinte forma: no primeiro capítulo discutiremos a relação entre mídia e formação, abordando a sua história e desenvolvimento na sociedade capitalista. Para tanto, serão de fundamental importância as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente de Adorno (1975; 1995; 1996), Horkheimer e Adorno (1973; 1985) no que concerne às questões da formação cultural, indústria cultural e pseudoformação, em diálogo com as contribuições de Marx (1968; 2006; 2008).

No segundo capítulo apresentaremos a discussão e a análise dos trabalhos com a intenção de desvelar as tendências que vêm sendo privilegiadas, os referenciais teóricos que subsidiaram a investigação, seus objetivos, dentre outros.

No terceiro capítulo pretende-se expor o resultado da pesquisa, de modo a identificar o posicionamento dos autores sobre a discussão das mídias na produção do GT 16 da Anped, mais especificamente sobre como se dá a relação entre mídia e formação nesse grupo de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A indústria cultural**. In: COHN, Gabriel. (org.). Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Nacional, 1975, p. 287-295.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. **Educação e Sociedade**, Campinas: editora Papirus, ano VXII, dezembro, p. 388-411, 1996.

ADORNO, Theodor. W. e HORKHEIMER, Max. **Temas básicos em Sociologia**. In: Cultura e Civilização São Paulo. Ed. Cultrix. 1973. p. 93 – 104.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Ano. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 10/07/14.

HORKHEIMER, Marx; ADORNO, Theodor. A indústria cultural o esclarecimento como mistificação de massas. In. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Mantega. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113-156.

MARX, Karl. **Contribuição a Crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manuscrtos Econômicos e Filosóficos**. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. A mercadoria In. **O capital. Livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p.57-104.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educação, Comunicação e a ANPED: Uma história em movimento**. Minas Gerais, 2007. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos\\_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt16%20-%20nelson%20de%20pretto%20-%20int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt16%20-%20nelson%20de%20pretto%20-%20int.pdf)>. Acesso em: 02/07/14.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 02/07/2014.

RESENDE, A. C. A. **Subjetividade em tempos de reificação: um tema para a Psicologia Social**. Estudos (Goiânia), Goiânia - GO, v. 28, n.4, p. 511-538, 2001.

SOARES, Sergio Arreguy; BORGES Admir. **A Mídia e suas Perspectivas no Contexto da Propaganda e da Comunicação Mercadológica**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/518>> Aceso em: 10/07/2015.

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA IMPRENSA: ANÁLISE DO JORNAL *A MATUTINA MEIAPONTENSE*

Autora: Tatiana Sasse Fabiano Ribeiro

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diane Valdez

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

## INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte dos estudos para o tema que será desenvolvido em dissertação de mestrado acerca do discurso educacional presente na imprensa goiana no início do século XIX. Nosso objetivo é utilizar a imprensa como fonte para a história da educação, abarcando-a como espaço de disputa, sua importância na compreensão do local, seu destaque em Goiás no século XIX e sua proximidade com o campo educacional.

Sabemos que a análise dos processos educativos de uma sociedade passa pelo seu estudo histórico, uma vez que são práticas determinadas por seu contexto histórico, social, econômico, político e cultural. Não se pode entender a educação de um povo sem se voltar às suas raízes, a seu passado, a fim de se compreender como as práticas atuais se consolidaram e porque os fatos são da forma como o são. Nesse sentido, defendemos o estudo da história da educação como parte imprescindível para compreensão dos processos educativos de uma sociedade.

Partilhamos da compreensão que:

(...) ação da mão sobre papéis, sobre telas, sobre pedras e onde mais for possível deixar traços, a escrita registra, inventa e conserva sempre *mais ou menos*, ao *contar*, muitos atos da experiência humana. Como ferramenta de uso social, a escrita pode salvar do esquecimento ao fixar no tempo vestígios de passados e, assim, escrever se constitui em uma forma de produção de memória e, por conseguinte, em instrumento de construção do passado. O historiador Roger Chartier lembra que, por meio da escrita, em seus vários suportes, são fixados os “traços do passado, a lembrança dos mortos, ou a glória dos vivos”. (CUNHA, 2009, p. 251)

Considerando a relevância supracitada do registro escrito e com o intuito de compreender aspectos da história da educação (sobretudo em Goiás), pretendemos realizar o estudo da imprensa enquanto fonte, a fim de entender, a partir dela, os

processos educacionais em Goiás no início do período imperial, a saber, quando a imprensa chega à província goiana.

A fonte escolhida é então o primeiro periódico produzido em terras goianas: *A Matutina Meiapontense*. Fundado em 5 de março de 1830, esse jornal tinha por interesse os ideais do grupo moderado da província goiana, nos anos iniciais do Império (ASSIS, 2007) e circulava nas cidades de Cuiabá (MT), Vila Boa (GO), na Villa de São João d'El-Rei (MG) e nos arraíás de Trahiras e Meia Ponte (GO). Inicialmente era editado duas vezes por semana e passa posteriormente a circular três vezes por semana, tendo sua tipografia sido adquirida pelo Comendador Joaquim Alves de Oliveira na província do Rio de Janeiro.

*A Matutina Meiapontense* circulou até o ano de 1834, sendo a última edição encontrada a de número 526, datada de 24 de maio desse mesmo ano. Segundo a Resolução de 16 de março de 1836, o presidente da província, José Rodrigues Jardim, adquire a tipografia d'*A Matutina* e passa a veicular em 3 de junho de 1837, o *Correio Oficial*, segundo jornal goiano.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o surgimento da Escola dos Annales e posteriormente, o advento da História Nova<sup>1</sup> (BOURDÉ; MARTIN, 1983), surge um leque de possibilidades de

---

<sup>1</sup> Escolas históricas datadas, respectivamente, de 1930 e 1978, que em suma apresentam método que considera a extraordinária complexidade dos fenômenos sociais e a multiplicidade das inter-relações entre os diferentes níveis da realidade, aproximando a História de outras ciências humanas, na tentativa de uma história total, que aborde todos os aspectos das atividades humanas. Buscam a compreensão dos grandes espaços e das grandes massas históricas (cartografia histórica, demografia histórica), numa percepção global da matéria histórica, em base espacial mais restrita, no âmbito de estudos regionais, considerando outra via da história global: um fato social particular que remete para o conjunto de um sistema e que dele revela as estruturas profundas. Fazem uso de uma multiplicidade de fontes, louvando a releitura de fontes conhecidas, de preferência à leitura de novos documentos. A contra utilização dos documentos (interrogar-se sobre o sentido de um erro, de uma falsificação...) afirma-se também uma via muito promissora, assim como o poder raciocinar na e sobre a ausência de qualquer documento. Para um entendimento mais profundo, sugerimos a leitura de BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, col. Forum da História, 1983.



trabalho com fontes não oficiais que até então não eram consideradas no trabalho do historiador.

A nova história dá provas de um grande engenho para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas até aí adormecidas ou consideradas como definitivamente esgotadas. Baseia-se, diz-nos Jacques Le Goff, “numa multiplicidade de documentos: escritos de toda a espécie, documentos figurados, produtos das buscas arqueológicas, documentos orais, etc... Uma estatística, uma curva dos preços, uma fotografia, um filme, ou em relação a um passado mais distante pólen fóssil, uma ferramenta, um *ex-voto*, são, para a história nova, documentos de primeira ordem”. (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 149)

Nesse sentido, há uma multiplicação das fontes com as quais o historiador pode trabalhar, dentre elas, a imprensa não oficial e, no caso da educação, a imprensa não pedagógica, que também pode ser válida para a compreensão dos processos educativos. O que Bourdé e Martin (1983, pp. 150-151) nos alertam é que, embora as fontes sejam múltiplas, é preciso que o trato com elas e a interpretação que delas se faz desvinculem-se dos métodos de tratamento tradicionais, superficiais, apressados, decompostos e avancem para um trabalho de análise das coerências mais profundas.

Cabe aqui considerar que o trabalho com a imprensa, assim como com qualquer outra fonte, dependerá daquilo que LaCapra nomeia as perguntas corretas: “un hecho es un echo pertinente sólo con respecto a un marco de referencia que implica preguntas que hacemos al pasado, y lo que distingue al saber productivo es la aptitud de plantear las preguntas ‘correctas’ ” (LACAPRA, 1998, p. 247). Ainda nesse movimento, vale ressaltar que:

é apenas pela decifração da lógica que governa as práticas da representação, que jamais são neutras, que estão sempre indissociavelmente ligadas a questões, estratégias e conflitos específicos, que se pode apreender, de uma certa maneira, as práticas representadas e conduzir sobre elas uma análise, difícil e instável. (CHARTIER, 2011, p. 353)

Nossa pesquisa insere-se então dentro da perspectiva da História Cultural, uma vez que buscamos compreender o passado através de fontes históricas não-oficiais, entendendo que o “historiador cultural abarca artes do passado que outros historiadores não conseguem alcançar” (BURKE, 2005, p. 8). Assim, compreendemos que a história da cultura pode contribuir muito para um entendimento mais global do passado e compartilhamos com Burke a ideia de que não acreditamos

que a história cultural seja a melhor forma de história. É simplesmente uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo. Como suas vizinhas –

história econômica, política, intelectual, social e assim por diante –, essa abordagem ao passado dá uma contribuição indispensável à nossa visão da história como um todo, “história total”, como dizem os franceses. (BURKE, 2005, p. 163)

## DISCUSSÃO

O trabalho realizado até aqui nos dá conta que, no cenário local, a imprensa aparece como espaço de disputa e luta pelo poder, “uma vez que os meios de comunicação constituem-se, cada vez mais, em sujeitos políticos privilegiados” (FRANCO, 2001, p. 160). Em Goiás, segundo dados de pesquisa (ASSIS, 2007; OLIVEIRA, 2013), a imprensa surge na primeira metade do século XIX, período marcado por grande efervescência política, assim como de resto, em todo o Brasil. Essas questões, evidentemente, refletiam-se na imprensa local.

Sendo assim, podemos perceber que as aspirações políticas estavam frequentemente presentes na imprensa goiana. Para uma interpretação profunda e consistente dos processos educativos, essas questões não podem ser desconsideradas ao analisar a imprensa como fonte para a história da educação.

Em um primeiro momento, nos debruçamos a pesquisar essas questões que permeiam os bastidores do jornal e que muito influenciam o discurso veiculado por ele. O estudo feito mostra que o periódico possuía como redator-chefe o Padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, que havia composto a junta de governo instalada em abril de 1822 e, de acordo com ASSIS (2007, p. 33) era “homem de confiança e mentor intelectual do mais rico mercador da província, o Comendador Joaquim Alves de Oliveira”. Estes dois, juntamente com José Rodrigues Jardim (primeiro goiano a se tornar presidente da província, tendo governado entre 1831 e 1837) compunham o mais importante grupo político da província, no início do Império, a saber, o grupo dos moderados.

Conforme VAINFAS (2002), a abertura das Câmaras em 1826 possibilitou um movimento de tendência liberal que oferecia resistência às práticas autoritárias de D. Pedro I. Após a abdicação do imperador, em 1831, devido a dissidências internas, os liberais passam a se organizar em três grupos:

Os moderados ou chimangos, que ascenderam ao governo após o movimento de 7 de abril, lutavam para preservar as estruturas vigentes, embora aceitassem algumas mudanças na Constituição. Os exaltados ou farroupilhas pressionavam por reformas constitucionais, sobretudo a supressão do Poder Moderador e a descentralização administrativa, por meio da instauração de uma monarquia federativa. Já os antigos correligionários do ex-imperador, os

caramurus, postulavam a volta de D. Pedro I para reocupar o trono brasileiro ou mesmo como regente para dirigir os negócios do Estado. No âmbito extraparlamentar, as facções passaram a desenvolver intensa atividade política, por meio dos chamados grêmios patrióticos. (VAINFAS, 2002, p. 564)

De acordo com o editorial em sua primeira edição, *A Matutina Meiapontense* destinava-se a publicar a íntegra dos decretos e resoluções da Assembleia Geral; decretos, provisões e avisos lançados no Diário Fluminense, que fossem aplicáveis à província; extratos das sessões das Câmaras Legislativas; atos e discursos dos senadores e deputados, e correspondências de leitores.

Dentre os artigos publicados no periódico, nosso foco são os que dizem respeito à educação do período. As primeiras leituras destes textos se mostraram fecundas de discussão sobre variados temas, a saber: a constante relação entre educação e progresso (as metáforas utilizadas para se referir à educação nos textos veiculados, a ligação com o processo civilizatório e o progresso da nação); discursos e resoluções que dão conta de como a lei de 15 de outubro de 1827 foi recebida e implementada na província goiana; e o estado da educação na década de 1830 (as queixas mais frequentes, contradições percebidas nas falas de diferentes narradores, a constante ideia de decadência presentes nos discursos).

O descrito até aqui torna evidente que os jornais desempenham uma função primordial na política local e que o estudo dessas fontes permite desvelar experiências e visões outras que não deverão servir apenas para compartimentar a história, mas sim permitir acrescentar outros elementos à sua interpretação. Isso pode ser percebido no estudo que Carvalho e Filho (2007) fazem da imprensa local de Uberaba e Uberabinha a respeito dos debates educacionais na imprensa do início do século XX, onde destacam que:

A ideia de se trabalhar com uma imprensa local, praticamente inexplorada enquanto fonte histórica, apenas nos faz pressupor novas interpretações. Ou seja, depararmo-nos com determinados artigos, inéditos, que nos obrigaram a questioná-los também de forma mais profunda: entender como a educação era pensada, as preocupações que se tinham sobre ela, quem levantava problemas a ela relacionados, quais saídas eram propostas, do que ou de quem dependia colocar em prática esta ou aquela solução, e isso tudo em localidades que tinham pouca importância (se formos pensar no âmbito nacional) naquele contexto; as respostas para essas perguntas e outras ainda, se somadas, desvelaram um outro Brasil, uma outra Minas Gerais, um outro Triângulo Mineiro e outra Uberaba e Uberabinha. (CARVALHO; FILHO, 2007, pp. 64-65)

O trabalho, em sua fase atual, consiste na finalização da investigação das questões acerca do grupo que estava por trás d'*A Matutina Meiapontense*, e na leitura e análise dos temas suscitados pelos artigos relacionados à educação, publicados nesse periódico.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Wilson Rocha. **Os Moderados e as Representações de Goiás n'A Matutina Meiapontense (1830-1834)**. 2007, 102 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2007.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, col. Forum da História, 1983.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARVALHO, Carlos Henrique de; FILHO, Geraldo Inácio. Debates educacionais na imprensa: republicanos e católicos no Triângulo Mineiro – MG (1892-1931). In.: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, Jose Carlos Souza. (Orgs.). **História da Educação pela Imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

CHARTIER, Roger. A verdade entre a ficção e a história. In.: SALOMON, Marlon. (Org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó, SC: Argos, 2011.

CUNHA, Maria Teresa. Diários Pessoais: Territórios abertos para a História. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. (Orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCO, Geisa Cunha. A imprensa goiana no século XIX. In.: CHAUL, Nasr Fayad; RIBEIRO, Paulo Rodrigues. (Orgs.). **Goiás: identidade, paisagem e tradição**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2001.

LACAPRA, Dominick. Repensar la historia intelectual y leer textos. In: PALTÍ, José Elias. **“Giro Linguístico” e história intelectual**. Buenos Aires: Quilmes, 1998.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. A imprensa chega ao sertão: A Matutina Meiapontense (1830/1834). In.: **XXVII Simpósio Nacional de História ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo social – Anais...** Natal, RN, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364389744\\_ARQUIVO\\_ANPUH\\_NATAL\\_2013\\_AImprensaChegaoSertaoAMatutinaMeiapontense\\_1830-1834\\_doc.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364389744_ARQUIVO_ANPUH_NATAL_2013_AImprensaChegaoSertaoAMatutinaMeiapontense_1830-1834_doc.pdf)

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

**A (RE)CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014:  
DISPUTAS E TRAVESSIAS NAS PROPOSTAS PARA A JUVENTUDE  
BRASILEIRA?**

Valdirene Alves de Oliveira

João Ferreira de Oliveira

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

A pesquisa de doutorado, intitulada “A (re) configuração do Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas e travessias nas propostas para a juventude brasileira?” acena para uma pretensa *reconfiguração* do Ensino Médio no período delineado e parte do pressuposto que tal processo merece, portanto, uma investigação criteriosa na concretude do campo educacional<sup>1</sup>.

No tocante à esfera política, os governos presidenciais Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002), Luiz Inácio da Silva/Lula (2003-2010) e o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) demarcam um período de amplas reformas e de significativas proposições para a educação brasileira e, neste caso especificamente, para a trajetória do Ensino Médio com implicações diretas e indiretas para a juventude brasileira.

A literatura sobre as políticas educacionais corrobora com a compreensão de que no Governo FHC a concepção de Estado gestor foi a tônica das mudanças propostas e/ou implementadas, oriundas do viés da política neoliberal como indutora e norteadora da Reforma do Estado na década de 1990. (GENTILI, 1998; SILVA JÚNIOR, 2003).

Em relação ao Governo Lula, na produção acadêmica, há a compreensão que esse período simboliza a “ruptura que não ocorreu”, segundo Leher (2010). Já Boito Jr (2012) afirma que tanto os Governos Lula quanto o de Dilma Rousseff tiveram sustentação na lógica neodesenvolvimentista<sup>2</sup>, que, além de não romper com o modelo econômico neoliberal,

---

<sup>1</sup> Para Bourdieu (1989) todo campo é um espaço social de relações objetivas. Assim, as relações objetivas internas de um campo também recebem conotações emanadas das diversas relações que se estabelecem fora do campo. O campo educacional, nesta proposta investigativa, é compreendido na sua relação com o campo econômico e político na correlação destes campos com o Estado. O campo educacional é, portanto, o foco da pesquisa, em consonância com a compreensão de pesquisa que lembra “que há que se fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades”. (Bourdieu, 1989 p 27). O campo educacional é, portanto, compreendido na lógica de constituição do espaço social, que contém em si: o princípio de uma apreensão relacional do mundo social (...) toda “realidade” que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem” (1996, p 48).

<sup>2</sup>Boito Jr (2012) é uma referência no campo acadêmico, na Ciência Política. Ele desenvolveu conceitualmente as bases das políticas neodesenvolvimentistas dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

resguarda particularidades quanto ao velho desenvolvimentismo. Assim, “a contradição que continua polarizando a política nacional é aquela que opõe o campo neodesenvolvimentista ao campo neoliberal ortodoxo”. (p.12-13)

A trajetória legal do Ensino Médio nos governos Lula e Dilma Rousseff sugere um percurso em busca da definição de identidade, calcando-a em distintas intencionalidades. Assim, as leis, decretos, atos normativos não representam apenas um volume intenso de regulamentação e normatização, mas expressam processos e formas de materialização das proposições em prol da *(re)configuração* do Ensino Médio.

Ao contextualizar as proposições para o Ensino Médio, há que se considerar a existência de diversos enfoques quanto à lógica que norteou os percursos das políticas educacionais, que constituíram a reforma da educação no final do Século XX e início do Século XXI, bem como os encaminhamentos atuais para essa etapa da educação básica.

Assim, a pesquisa em andamento verticaliza a investigação sobre a relação *Estado, Políticas e Ensino Médio* e objetiva apreender como as proposições da esfera federal que ecoaram mais significativamente nos sistemas estaduais de ensino foram emanadas, ou seja, apreender o *modus operandi* da *(re) configuração* do ensino médio no período delineado. Em especial, objetiva desvelar se a tessitura das ações empreendidas, na relação macro e micro, sinaliza para a *(re) configuração* do Ensino Médio sob os auspícios de disputas e/ou travessias para a juventude brasileira.

Os procedimentos metodológicos estão delineados, especialmente, em consonância com a pesquisa documental e bibliográfica. Nesse sentido, a análise de documentos oriundos de fontes primárias, como leis, atas de reuniões, emendas de projetos de leis e etc., assim como as publicações científicas tais como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos serão recursos balizadores do estudo em questão. Tal metodologia prescinde da necessidade de recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica com a finalidade de apreender o objeto.

Shiroma, Campos e Garcia (2011) compreendem que analisar os documentos que sustentam uma política educacional, tendo em vista desvelar os embates que podem surgir no campo dos conceitos, mas que não se circunscrevem nesse âmbito, implica em compreender as disputas e como as mesmas marcam a produção documental. Tal produção se constitui e é constituída de intencionalidades políticas, que devem ser consideradas na análise de documentos de política educacional:

1) Os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação; 2) os textos precisam ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos; 3) o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos “termos-chave” (Bowe; Ball; Gold, 1992); 4) a intertextualidade é uma dimensão constituinte dos textos da reforma educativa, uma vez que os discursos sobre educação vêm sendo colonizados por significados originários de outras formas. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2011, p 224).

A pesquisa pretende, portanto, analisar criteriosamente os documentos que foram produzidos no período de 2003-2014 para o Ensino Médio. O contexto que permeou a definição, elaboração e implementação das políticas e programas educacionais que mais impactaram o curso do Ensino Médio. Nesse sentido, até o momento estão sendo analisados: o processo de revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a definição do Decreto n. 5.154/2004, a criação e o Programa Ensino Médio Inovador e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, promulgadas em 2012.

Esta pesquisa também prevê a realização de entrevistas semi-estruturadas ou, preferencialmente, abertas com agentes individuais do campo educacional. Até o momento esses sujeitos não foram definidos, pois desde a elaboração do projeto a realização de entrevistas não foi concebida *a priori* do desenvolvimento da pesquisa, mas a seleção dos sujeitos está prevista para ocorrer durante a realização da análise documental, em consonância com a revisão bibliográfica da temática em estudo. Já a perspectiva dos campos econômico e político, devido à maior complexidade para definição dos agentes individuais e acesso a eles, será contemplada na pesquisa mediante a revisão bibliográfica e documental desses campos e sobre os mesmos, como as dissertações e teses selecionadas, bem como nas publicações institucionais desses campos.

Há um maior interesse pela realização de entrevistas abertas, pois, conforme salienta Minayo (1993), esta forma de entrevista contempla o pesquisador quanto ao desejo de obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Bourdieu (1997) considera que o pesquisado é o sujeito principal na relação pesquisador-pesquisado, pois a entrevista é uma oportunidade ímpar para o pesquisado ser ouvido e cabe ao entrevistador criar as condições para que se efetive um diálogo realmente essencial.

A revisão teórica empreendida até o momento contemplou o acesso ao Banco de Teses da Capes em busca de trabalhos correlacionados à temática e que foram desenvolvidos num recorte temporal que compreende ao período definido pela pesquisa e/ou anterior. Os

trabalhos considerados mais relevantes durante a leitura do resumo foram selecionados e classificados por categoria e subcategorias Juventude (contexto, identidade, projeto, políticas públicas) Severo (2012), Silva (2012), Barreto (2012), Santos (2011), Homma (2012). A busca e seleção dos trabalhos com a palavra chave Ensino Médio (contexto, identidade, projeto, políticas públicas) está em andamento. Os trabalhos lidos e selecionados até o momento possibilitaram uma ampliação e correlação de aspectos que coadunam com a problemática da pesquisa.

A produção acadêmica de pesquisadores com notoriedade em pesquisas sobre o Ensino Médio, bem como sobre a juventude e as políticas educacionais tem sido levantada e estudada. Entre os mais relevantes trabalhos até o momento para a pesquisa estão: Kuenzer (2010), Krawczyk (2013, 2014), Dayrell (1996), Sposito (1996, 2009, 2014), Foracchi (1972), Ball e Mainardes (2011), Tello e Almeida (2013).

Concomitante ao trabalho de leitura e estudo das produções acadêmicas já levantadas, atualmente a pesquisa está na fase de busca e seleção de trabalhos que contemplam a temática nos periódicos e em anais de eventos, bem como envolta com a consulta sobre a tramitação de projetos de lei na Câmara Federal voltados para o Ensino Médio no período delineado na pesquisa. Além dessa empreitada também foi iniciado um inventário sobre a elaboração de algumas ações voltadas para o Ensino Médio, de maior envergadura nos últimos anos, como a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a definição do Decreto n. 5.154/2004, o Programa Ensino Médio Inovador e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012. Essa etapa ainda está na fase inicial, mas acredita-se que mediante o andamento desse trabalho será possível vislumbrar os possíveis entrevistados, agentes individuais, do campo educacional que participaram direta ou indiretamente na definição das políticas e programas para Ensino Médio no período de 2003 a 2014 e que podem melhor explicar acerca das disputas entre os campos econômico, político e educacional na pauta das proposições, bem como dialogar sobre as possíveis travessias realizadas.

A sistematização da escrita até o momento, bastante provisória, está organizada nos seguintes tópicos: **Capítulo 1 - Ensino Médio e juventudes nas políticas públicas e educacionais no Brasil de 2003 a 2014: identidade (s), espaços formativos e projetos em disputa; Capítulo 2 – Estado e Ensino Médio no Brasil a partir dos anos 2000: políticas, programas e ações em (des) construção?; 3 – A (re) configuração do Ensino Médio e a ótica dos agentes dos campos econômico, político e educacional.**



Desde o ingresso no Doutorado, durante o curso das disciplinas e atualmente com o andamento da pesquisa, o projeto tem sido burilado e a problemática levantada acerca das disputas e travessias nas propostas para a juventude brasileira, via (re) configuração do Ensino Médio durante o período de 2003 a 2014, tem propiciado compreender a relação entre campos para além das questões pontuais. O capital simbólico, conforme Bourdieu, também tem peso importante, no entanto ainda permanece em aberto se a pesquisa apontará para travessias, em meio a disputas sobre a agenda de proposições para o Ensino Médio e para a juventude brasileira, e como se deu esse jogo.

## REFERENCIAS

BARRETO, Carla Alessandra. **A Política Nacional de Juventude: Assistencialismo ou Inovação** ' 01/03/2012 148 F. Doutorado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Unesp.

BOITO JR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV / São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O novo capital. Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Trad.: Mariza Corrêa. Campinas -SP: Papyrus, 1996. p.35-52.

\_\_\_\_\_. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

DAYRELL, Juarez. (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HOMMA, Mauricio. **Formulação de Políticas Públicas para a Juventude em contexto de Globalização**. 01/11/2012 214 F. Doutorado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.

KUENZER, Acacia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Educação & Sociedade**, v. 112, p. 851-874, 2010.

KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo**. Goiânia: 36 Reunião Anual da Anped, 2013.

LEHER, Roberto. **Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu**. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. - Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

SANTOS, GeorgiaPatricia Guimaraes dos. **A(S) Juventude(s) e a construção das Políticas Públicas no Brasil: Avanços e Perspectivas** ' 01/02/2011 179 f. Doutorado em Ciências Sociais, Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Octávio Ianni.

SEVERO, Mirlene Fátima Simões Wexell. **Levante sua bandeira! O Estatuto da Juventude no Brasil: Teoria e Prática no contexto Juvenil (2004-2011)** ' 01/08/2012 130 f. Doutorado Em Ciências Sociais, Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara , AraraquaraBiblioteca Depositária: Unesp.

SILVA, Jose Humberto da. **Juventude Trabalhadora Brasileira: Percursos Laborais, Trabalhos Precários e Futuros (In) Certos**. 01/08/2012 302 F. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

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

SHIROMA, Eneida, GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, CAMPOS, Roselane "Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação". In: STEPHEN, J. Ball e MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

STEPHEN, J. Ball e MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

SPOSITO, Marília Pontes (orgs). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volumes 1 e 2. Belo Horizonte, MG :Argumentvm, 2009.

SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

TELLO, C; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

# CULTURA, PRECONCEITO E INDIVÍDUO: ANÁLISE CRÍTICA DO BULLYING ESCOLAR

Murilo de Camargo Wascheck<sup>1</sup>  
Orientadora: Silvia Rosa Silva Zanolla  
Linha de Pesquisa: Cultura e Processo Educacionais

## I – INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o bullying escolar, analisado como atitude violenta desencadeada a partir do preconceito. O que nos move a pesquisar este tema é a concretude do fenômeno e a necessidade de interpretá-la em perspectiva crítica. Para nós, não há como estabelecer uma compreensão emancipatória contra violência sem considerando seus constitutivos sociais, culturais e psíquicos. Assim, considerando os elementos objetivos e subjetivos da cultura, da sociedade, da educação e do indivíduo, recorreremos à Teoria Crítica Frankfurtiana (basicamente, em Adorno) e às interlocuções estabelecidas por outros autores como Costa, Crochík, Freud, Hobsbawm, Marx.

Buscamos o enfrentamento ao bullying escolar pela compreensão da influência da ideologia da racionalidade tecnológica nos mecanismos que determinam ou são determinados pelas relações sociais e humanas – alienadas, narcísicas, identificadas com a atitude preconceituosa e que culminam na agressão categorizada pelo bullying escolar; ainda, buscamos estabelecer como a escola pode se constituir como espaço de resistência às relações objetivadas, espaço de experiências também subjetivas, espaço de esclarecimento para emancipação dos sujeitos.

Para a compreensão ampliada do fenômeno bullying escolar fez-se necessária a compreensão da violência e da barbárie, das quais o bullying escolar é apenas uma tipificação, especificada em espaço (escola) e sujeitos (alunos). Ao analisar as bases históricas das sociedades liberal e contemporânea encontramos as raízes da violência<sup>2</sup> e da barbárie<sup>3</sup> nos princípios da ideologia liberal burguesa capitalista (desigualdades econômicas, exploração da mão de obra e acúmulo de capital) e, mais contemporaneamente, na ideologia da racionalidade tecnológica<sup>4</sup>. Estas ideologias estabelecem as condições culturais e individuais

---

<sup>1</sup> Professor do IFG/câmpus Goiânia. Mestrando da 27ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. Contato: [professormcw@gmail.com](mailto:professormcw@gmail.com)

<sup>2</sup> “De maneira geral, tudo o que causa dor e sofrimento a outrem ou a si mesmo pode ser chamado de violência em psicanálise” (COSTA, 1986).

<sup>3</sup> A barbárie é marcada por um tipo de “regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade” (ADORNO, 2003, p. 159).

<sup>4</sup> A ideologia da racionalidade tecnológica “diz respeito a uma forma de pensamento que utiliza a sistematização, a classificação, a normalização e o pragmatismo para analisar qualquer objeto em detrimento de suas particularidades - devidas a condições históricas e sociais” (CROCHÍK, 2009, p. 127).

para o estabelecimento da violência e barbárie, manifestado, dentre outras formas, em comportamentos marcados pela frieza<sup>5</sup>, narcisismo<sup>6</sup> e, enfim, pelo preconceito<sup>7</sup>.

## II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A visão pragmática das ideologias racionais estabelece interpretações superficiais do fenômeno bullying escolar torna-o confuso, diluído entre outras demandas da administração escolar. Nesse contexto, seu enfrentamento é sempre pontual, como algo que pode ser gerido pela própria escola, principiado na tipificação da agressão e dos sujeitos envolvidos (agressores, vítimas e espectadores), passando às estratégias de pontuais de esclarecimento dos mesmos e seus familiares e, quando possível, acompanhados de algum atendimento multidisciplinar. Via de regra, esta é a interpretação que encontramos em obras razoavelmente difundidas como *Fenômeno Bullying* (FANTE, 2011), *Bullying, Saber Evitar e Como Prevenir* (LOPES NETO, 2011) e *Bullying, Mentis Perigosas nas Escolas* (SILVA, 2010).

Por outro lado, nossa análise parte de um entendimento amplo e cultural acerca das possibilidades de compreensão do bullying escolar, tanto em seus determinantes causais quanto em suas possibilidades de enfrentamento. Ratificados por Adorno (2003), Crochík (2011) e Costa (1986), afirmamos que não há como compreender e enfrentar o bullying escolar de forma dissociada da barbárie, da violência, da frieza e do preconceito. O bullying escolar é uma das diferentes formas de manifestação da racionalidade tecnológica e do olhar estereotipado. Assim redimensionado, definimos o bullying escolar como uma atitude narcísica, racional-instrumentalizada, entre pares, determinada pelo preconceito e pela intolerância dos agressores (SILVA, 2010; CROCHÍK, 2001).

Do ponto de vista sócio histórico pode-se identificar a violência contemporânea como se iniciando em meados do século XIX, quando, França e Inglaterra, cada uma ao seu modo, estabeleceram condições materiais e históricas para que se dessem radicais transformações, sociais e políticas, de proporções seculares e planetárias. As revoluções francesa e industrial (1789 e 1848, respectivamente) estabeleceram um novo modelo de organização da sociedade ocidental. O pensamento liberal burguês passou a determinar todas as relações sociais e de poder. A dupla revolução “foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria

---

<sup>5</sup> A frieza corresponde à negação da experiência (CROCHÍK, 2011a). Adorno (2003) destaca que a frieza marca a indiferença e tolerância frente à barbárie.

<sup>6</sup> O narcisismo é marcado pelo abandono da consciência do mundo real. O narcisista estabelece relações afetivas essencialmente com o próprio ego; necessita de reconhecimento. A incapacidade do narcisista em reconhecer a crítica e a autocrítica o predispõe a aderir à ideologia da racionalidade tecnológica (CROCHÍK, 2011c).

<sup>7</sup> O preconceito é “uma expressão de atitudes hostis contra minorias e produto das relações entre as necessidades psíquicas e a ideologia” (CROCHÍK, 2009, p. 125).

*capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade “*burguesa*” liberal [grifos do autor]” (HOBSBAWM, 2015, p. 20). De forma impositiva e violenta o poder da velha aristocracia europeia (monarquias, nobreza e clero) foi substituído pelo poder dos proprietários de terra e dos capitalistas financeiros; a classe média permaneceu como tal, sob o manto da utopia burguesa (merecimento, empreendedorismo, talento); e a classe baixa formada por camponeses, trabalhadores artífices e domésticos passa a ser formada pela classe trabalhadora assalariada (HOBSBAWM, 2015). Os mecanismos de controle se aperfeiçoaram: do controle social do tempo ao controle ideológico estabelecido pela racionalidade tecnológica. O trabalho, em primeiro momento expressão libertária (idealmente, o saber artífice libertaria o trabalhador), passa à condição de prisão, forjando o sistema capitalista. De tal forma que o trabalhador se tornou uma mercadoria que tem proprietário – tal qual o trabalhador moderno (GUIMARÃES, 2012b). A objetividade voltada para o progresso material ampliou a exploração e desconstruiu o humano no próprio sujeito. A violência que marca as relações da exploração da mão de obra do homem pelo homem marca também a degradação das condições de vida, inclusive pelo controle do tempo. O sujeito já não se reconhece em seu trabalho (como processo) ou no produto do próprio trabalho, sequer reconhece a si ou ao outro. A técnica sublimou a condição humana à alienação (MARX, 2004).

Para compreender a relação entre o comportamento violento e as estruturas subjetivas do homem contemporâneo, partimos do conceito psicanalítico de violência estabelecido por Costa (1986, p. 92): “violência em psicanálise é uma noção com contornos metapsicológicos imprecisos. [...] Via de regra, costuma-se classificar de “violenta” toda experiência que pela *repetição* ou *intensidade* ultrapassa a capacidade de absorção do aparelho psíquico”. Costa (1986, p. 30) complementa que sua definição de violência associando-a aos determinantes da agressividade e do desejo:

Violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional. A existência destes predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência, pois o *animal não deseja, animal necessita* (COSTA, 1986, p. 30).

Adorno (2003) não deixou de considerar que os elementos da psique podem determinar o comportamento humano agressivo na medida em que o aparelho psíquico sofre influência direta e ininterrupta das determinantes culturais. A necessidade de atender aos valores sociais e o desejo de ser aceito por uma sociedade de hábitos e sujeitos

homogeneizados gera conflitos psíquicos que, no limite da formação<sup>8</sup>, podem levar à deformação.

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinalada, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazifascismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação (ADORNO, 2003, p. 19).

Aos desprovidos de consciência crítica e autocrítica, Adorno (2003) apresenta a necessidade de 'inflexão em direção ao sujeito' e sua subjetividade racionalizada. Os caminhos apontados por Adorno passam pela escola e por um modelo de "educação dirigida a uma autorreflexão crítica" (ADORNO, 1995, p. 121). Isto posto, é preciso reconhecer em que medida escola e esclarecimento são contraditórios: embora a escola contemporânea, alicerçada em valores burgueses e cristãos, represente um marco civilizatório clássico (GUIMARÃES, 2012; HOBSBAWM, 2015), em outra frente, ela é indispensável para a superação da condição de alienação, imprimindo o esclarecimento emancipatório. Os seja, a escola clássica, não tem respondido às necessidades emancipatórias dos sujeitos.

A ideologia da racionalidade tecnológica estabelece um modo linear de interpretação dos fatos sociais como se fossem objetos. Aliás, 'objetos' aos quais aplicamos valores prévios (os pré-conceitos) e aos quais nos detemos em interesse apenas naquilo que lhes é superficial, forma e aparência, em detrimento daquilo que é essência e conteúdo. Interpretar fenômenos sociais sem contextualização histórica e sem aprofundamento dos determinantes cognitivos, filosóficos e sociais é estabelecer todas as pontes necessárias para a atitude preconceituosa e mesmo narcísicas (CORCHÍK, 2011).

A partir da atitude racional-tecnológica é possível que se estabeleça uma atitude preconceituosa. Pela lógica da identificação, o sujeito busca nas particularidades aquilo que possa ser classificado como comum. Esta ideologia prima pela ordem, pela quantificação, pelo maniqueísmo e, ao mesmo tempo, ignoram contradição e dialética como elementos constitutivos das relações humanas. Os fatos dizem por si só, como que captados numa foto;

---

<sup>8</sup> Formação, para Adorno, têm sentido contraditório. Nem toda formação é emancipatória. A formação do indivíduo, quando submetida aos interesses da ideologia dominante e da indústria cultural, pode levar à deformação de conteúdos e valores dos sujeitos (ADORNO, 2003).

as conclusões são imediatas e tácitas. Desta forma, tudo aquilo que é diferente ou de difícil interpretação gera medo e angústia, justificando o preconceito e a frieza (CROCHÍK, 2001).

Reconhecer o caráter contraditório do esclarecimento não impediu Adorno de apontá-lo como instrumento de desbarbarização da sociedade (não no sentido de tornar os homens dóceis e passivos, mas de torná-los conscientes das contradições presentes na cultura e aptos à experiência<sup>9</sup>). Em *Dialética do Esclarecimento* (1985) e muito especificamente em *Educação e Emancipação* (2003), Adorno aponta para a necessidade de se conhecer os mecanismos evidentes e subliminares da atitude violenta como condição essencial para que se estabeleça uma consciência cultural voltada à resistência. Esse esclarecimento racional passa pela escola e deve ser tomado em todas as demais instituições sociais (ADORNO, 2003). Embora o esclarecimento racional não seja capaz de dissolver por completo todos os mecanismos inconscientes da violência (e a psicologia nos explica isso muito bem) ao menos contribuirão, nesses casos, para o estabelecimento de uma pré-consciência capaz de evitar extremismos e favorecer o tratamento psicológico individual.

### III – DISCUSSÃO

Nossa pesquisa encontra-se em fase final de elaboração, a fim de ser encaminhado à qualificação. Toda a leitura básica-estruturante já foi feita. O primeiro capítulo aborda as bases sociais estruturantes do bullying escolar. Iniciamos pela contextualização sócio histórica da violência e sua relação como o mundo do trabalho para, posteriormente, discutir violência, cultura e sociedade. De posse destes elementos chegamos à análise da conjuntura específica, escola e violência. Neste ponto, identificamos a necessidade de estabelecer no capítulo seguinte uma análise detalhada do preconceito (o elemento causal primordial do bullying escolar). Estabelecemos um posicionamento crítico em relação às tipificações existentes nas bibliografias específicas do bullying e passamos a estudar os marcadores psíquicos e culturais do preconceito (ideologia; racionalidade tecnológica e narcisismo). Estes dois capítulos já foram analisados pela orientadora e estão em sua última fase de elaboração antes da qualificação (a correção). O terceiro e último capítulo trata do papel formativo da escola e do enfrentamento e resistência ao bullying. Abordamos a importância e o caráter contraditório do esclarecimento para a emancipação. Discutimos, finalmente, a escola como espaço de

---

<sup>9</sup> “A experiência é um processo auto reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua "objetividade". Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação” (MAAR, W. L. In: ADORNO, 2003).

resistência à barbárie, a questão da inclusão<sup>10</sup> (contato e experiência) e os elementos de combate (frieza, segregação e marginalização). Este capítulo está em fase de elaboração e apreciação da orientadora.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. 2. ed. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CROCHÍK, José Leon; CASCO, Ricardo; CERON, Mariane; CATANZARO, Fabiana Olivieri. **Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva**. Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso), v. 26, p. 123-132, 2009.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e inclusão**. Webmosaica, v. 3, n. 1, p. 32-42, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito**. Revista Psicologia Política (Impresso), São Paulo, v. 1, n.1, p. 67-99, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CNPq, 2011c.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**. 6ª edição. Campinas-SP: Verus, 2011.

GUIMARÃES, Ged. O trabalho e o tempo na escola e na educação. In COELHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 35. ed. Trad. Maria Tereza Teixeira; Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LOPES NETO, Aramis Antônio. **Bullying, saber evitar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e cyberbullying**, o que fazemos com o que fazem conosco? São Paulo Moderna, 2011.

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying, mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

---

<sup>10</sup> Crochík (2011a) determina a oposição entre sentido e significado entre inclusão e preconceito. Desta forma, a inclusão no ambiente escolar é uma condição de esclarecimento emancipatório. O contato e a experiência estabelecidos pela inclusão são, ainda que não definitivos, mecanismos de enfrentamento e resistência à frieza, segregação e marginalização.



# CULTURA, PRECONCEITO E INDIVÍDUO: ANÁLISE CRÍTICA DO BULLYING ESCOLAR

Murilo de Camargo Wascheck<sup>1</sup>

Orientadora: Silvia Rosa Silva Zanolla

Linha de Pesquisa: Cultura e Processo Educacionais

## I – INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o bullying escolar, analisado como atitude violenta desencadeada a partir do preconceito. O que nos move a pesquisar este tema é a concretude do fenômeno e a necessidade de interpretá-la em perspectiva crítica. Para nós, não há como estabelecer uma compreensão emancipatória contra violência sem considerando seus constitutivos sociais, culturais e psíquicos. Assim, considerando os elementos objetivos e subjetivos da cultura, da sociedade, da educação e do indivíduo, recorreremos à Teoria Crítica Frankfurtiana (basicamente, em Adorno) e às interlocuções estabelecidas por outros autores como Costa, Crochík, Freud, Hobsbawm, Marx.

Buscamos o enfrentamento ao bullying escolar pela compreensão da influência da ideologia da racionalidade tecnológica nos mecanismos que determinam ou são determinados pelas relações sociais e humanas – alienadas, narcísicas, identificadas com a atitude preconceituosa e que culminam na agressão categorizada pelo bullying escolar; ainda, buscamos estabelecer como a escola pode se constituir como espaço de resistência às relações objetivadas, espaço de experiências também subjetivas, espaço de esclarecimento para emancipação dos sujeitos.

Para a compreensão ampliada do fenômeno bullying escolar fez-se necessária a compreensão da violência e da barbárie, das quais o bullying escolar é apenas uma tipificação, especificada em espaço (escola) e sujeitos (alunos). Ao analisar as bases históricas das sociedades liberal e contemporânea encontramos as raízes da violência<sup>2</sup> e da barbárie<sup>3</sup> nos princípios da ideologia liberal burguesa capitalista (desigualdades econômicas, exploração da mão de obra e acúmulo de capital) e, mais contemporaneamente, na ideologia da racionalidade tecnológica<sup>4</sup>. Estas ideologias estabelecem as condições culturais e individuais

---

<sup>1</sup> Professor do IFG/câmpus Goiânia. Mestrando da 27ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. Contato: [professormcw@gmail.com](mailto:professormcw@gmail.com)

<sup>2</sup> “De maneira geral, tudo o que causa dor e sofrimento a outrem ou a si mesmo pode ser chamado de violência em psicanálise” (COSTA, 1986).

<sup>3</sup> A barbárie é marcada por um tipo de “regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade” (ADORNO, 2003, p. 159).

<sup>4</sup> A ideologia da racionalidade tecnológica “diz respeito a uma forma de pensamento que utiliza a sistematização, a classificação, a normalização e o pragmatismo para analisar qualquer objeto em detrimento de suas particularidades - devidas a condições históricas e sociais” (CROCHÍK, 2009, p. 127).

para o estabelecimento da violência e barbárie, manifestado, dentre outras formas, em comportamentos marcados pela frieza<sup>5</sup>, narcisismo<sup>6</sup> e, enfim, pelo preconceito<sup>7</sup>.

## II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A visão pragmática das ideologias racionais estabelece interpretações superficiais do fenômeno bullying escolar torna-o confuso, diluído entre outras demandas da administração escolar. Nesse contexto, seu enfrentamento é sempre pontual, como algo que pode ser gerido pela própria escola, principiado na tipificação da agressão e dos sujeitos envolvidos (agressores, vítimas e espectadores), passando às estratégias de pontuais de esclarecimento dos mesmos e seus familiares e, quando possível, acompanhados de algum atendimento multidisciplinar. Via de regra, esta é a interpretação que encontramos em obras razoavelmente difundidas como *Fenômeno Bullying* (FANTE, 2011), *Bullying, Saber Evitar e Como Prevenir* (LOPES NETO, 2011) e *Bullying, Mentis Perigosas nas Escolas* (SILVA, 2010).

Por outro lado, nossa análise parte de um entendimento amplo e cultural acerca das possibilidades de compreensão do bullying escolar, tanto em seus determinantes causais quanto em suas possibilidades de enfrentamento. Ratificados por Adorno (2003), Crochík (2011) e Costa (1986), afirmamos que não há como compreender e enfrentar o bullying escolar de forma dissociada da barbárie, da violência, da frieza e do preconceito. O bullying escolar é uma das diferentes formas de manifestação da racionalidade tecnológica e do olhar estereotipado. Assim redimensionado, definimos o bullying escolar como uma atitude narcísica, racional-instrumentalizada, entre pares, determinada pelo preconceito e pela intolerância dos agressores (SILVA, 2010; CROCHÍK, 2001).

Do ponto de vista sócio histórico pode-se identificar a violência contemporânea como se iniciando em meados do século XIX, quando, França e Inglaterra, cada uma ao seu modo, estabeleceram condições materiais e históricas para que se dessem radicais transformações, sociais e políticas, de proporções seculares e planetárias. As revoluções francesa e industrial (1789 e 1848, respectivamente) estabeleceram um novo modelo de organização da sociedade ocidental. O pensamento liberal burguês passou a determinar todas as relações sociais e de poder. A dupla revolução “foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria

---

<sup>5</sup> A frieza corresponde à negação da experiência (CROCHÍK, 2011a). Adorno (2003) destaca que a frieza marca a indiferença e tolerância frente à barbárie.

<sup>6</sup> O narcisismo é marcado pelo abandono da consciência do mundo real. O narcisista estabelece relações afetivas essencialmente com o próprio ego; necessita de reconhecimento. A incapacidade do narcisista em reconhecer a crítica e a autocrítica o predispõe a aderir à ideologia da racionalidade tecnológica (CROCHÍK, 2011c).

<sup>7</sup> O preconceito é “uma expressão de atitudes hostis contra minorias e produto das relações entre as necessidades psíquicas e a ideologia” (CROCHÍK, 2009, p. 125).

*capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da *classe média* ou da sociedade “*burguesa*” liberal [grifos do autor]” (HOBSBAWM, 2015, p. 20). De forma impositiva e violenta o poder da velha aristocracia europeia (monarquias, nobreza e clero) foi substituído pelo poder dos proprietários de terra e dos capitalistas financeiros; a classe média permaneceu como tal, sob o manto da utopia burguesa (merecimento, empreendedorismo, talento); e a classe baixa formada por camponeses, trabalhadores artífices e domésticos passa a ser formada pela classe trabalhadora assalariada (HOBSBAWM, 2015). Os mecanismos de controle se aperfeiçoaram: do controle social do tempo ao controle ideológico estabelecido pela racionalidade tecnológica. O trabalho, em primeiro momento expressão libertária (idealmente, o saber artífice libertaria o trabalhador), passa à condição de prisão, forjando o sistema capitalista. De tal forma que o trabalhador se tornou uma mercadoria que tem proprietário – tal qual o trabalhador moderno (GUIMARÃES, 2012b). A objetividade voltada para o progresso material ampliou a exploração e desconstruiu o humano no próprio sujeito. A violência que marca as relações da exploração da mão de obra do homem pelo homem marca também a degradação das condições de vida, inclusive pelo controle do tempo. O sujeito já não se reconhece em seu trabalho (como processo) ou no produto do próprio trabalho, sequer reconhece a si ou ao outro. A técnica sublimou a condição humana à alienação (MARX, 2004).

Para compreender a relação entre o comportamento violento e as estruturas subjetivas do homem contemporâneo, partimos do conceito psicanalítico de violência estabelecido por Costa (1986, p. 92): “violência em psicanálise é uma noção com contornos metapsicológicos imprecisos. [...] Via de regra, costuma-se classificar de “violenta” toda experiência que pela *repetição* ou *intensidade* ultrapassa a capacidade de absorção do aparelho psíquico”. Costa (1986, p. 30) complementa que sua definição de violência associando-a aos determinantes da agressividade e do desejo:

Violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional. A existência destes predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência, pois o *animal não deseja, animal necessita* (COSTA, 1986, p. 30).

Adorno (2003) não deixou de considerar que os elementos da psique podem determinar o comportamento humano agressivo na medida em que o aparelho psíquico sofre influência direta e ininterrupta das determinantes culturais. A necessidade de atender aos valores sociais e o desejo de ser aceito por uma sociedade de hábitos e sujeitos

homogeneizados gera conflitos psíquicos que, no limite da formação<sup>8</sup>, podem levar à deformação.

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinalada, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazifascismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação (ADORNO, 2003, p. 19).

Aos desprovidos de consciência crítica e autocrítica, Adorno (2003) apresenta a necessidade de 'inflexão em direção ao sujeito' e sua subjetividade racionalizada. Os caminhos apontados por Adorno passam pela escola e por um modelo de "educação dirigida a uma autorreflexão crítica" (ADORNO, 1995, p. 121). Isto posto, é preciso reconhecer em que medida escola e esclarecimento são contraditórios: embora a escola contemporânea, alicerçada em valores burgueses e cristãos, represente um marco civilizatório clássico (GUIMARÃES, 2012; HOBSBAWM, 2015), em outra frente, ela é indispensável para a superação da condição de alienação, imprimindo o esclarecimento emancipatório. Os seja, a escola clássica, não tem respondido às necessidades emancipatórias dos sujeitos.

A ideologia da racionalidade tecnológica estabelece um modo linear de interpretação dos fatos sociais como se fossem objetos. Aliás, 'objetos' aos quais aplicamos valores prévios (os pré-conceitos) e aos quais nos detemos em interesse apenas naquilo que lhes é superficial, forma e aparência, em detrimento daquilo que é essência e conteúdo. Interpretar fenômenos sociais sem contextualização histórica e sem aprofundamento dos determinantes cognitivos, filosóficos e sociais é estabelecer todas as pontes necessárias para a atitude preconceituosa e mesmo narcísicas (CORCHÍK, 2011).

A partir da atitude racional-tecnológica é possível que se estabeleça uma atitude preconceituosa. Pela lógica da identificação, o sujeito busca nas particularidades aquilo que possa ser classificado como comum. Esta ideologia prima pela ordem, pela quantificação, pelo maniqueísmo e, ao mesmo tempo, ignoram contradição e dialética como elementos constitutivos das relações humanas. Os fatos dizem por si só, como que captados numa foto;

---

<sup>8</sup> Formação, para Adorno, têm sentido contraditório. Nem toda formação é emancipatória. A formação do indivíduo, quando submetida aos interesses da ideologia dominante e da indústria cultural, pode levar à deformação de conteúdos e valores dos sujeitos (ADORNO, 2003).

as conclusões são imediatas e tácitas. Desta forma, tudo aquilo que é diferente ou de difícil interpretação gera medo e angústia, justificando o preconceito e a frieza (CROCHÍK, 2001).

Reconhecer o caráter contraditório do esclarecimento não impediu Adorno de apontá-lo como instrumento de desbarbarização da sociedade (não no sentido de tornar os homens dóceis e passivos, mas de torná-los conscientes das contradições presentes na cultura e aptos à experiência<sup>9</sup>). Em *Dialética do Esclarecimento* (1985) e muito especificamente em *Educação e Emancipação* (2003), Adorno aponta para a necessidade de se conhecer os mecanismos evidentes e subliminares da atitude violenta como condição essencial para que se estabeleça uma consciência cultural voltada à resistência. Esse esclarecimento racional passa pela escola e deve ser tomado em todas as demais instituições sociais (ADORNO, 2003). Embora o esclarecimento racional não seja capaz de dissolver por completo todos os mecanismos inconscientes da violência (e a psicologia nos explica isso muito bem) ao menos contribuirão, nesses casos, para o estabelecimento de uma pré-consciência capaz de evitar extremismos e favorecer o tratamento psicológico individual.

### III – DISCUSSÃO

Nossa pesquisa encontra-se em fase final de elaboração, a fim de ser encaminhado à qualificação. Toda a leitura básica-estruturante já foi feita. O primeiro capítulo aborda as bases sociais estruturantes do bullying escolar. Iniciamos pela contextualização sócio histórica da violência e sua relação como o mundo do trabalho para, posteriormente, discutir violência, cultura e sociedade. De posse destes elementos chegamos à análise da conjuntura específica, escola e violência. Neste ponto, identificamos a necessidade de estabelecer no capítulo seguinte uma análise detalhada do preconceito (o elemento causal primordial do bullying escolar). Estabelecemos um posicionamento crítico em relação às tipificações existentes nas bibliografias específicas do bullying e passamos a estudar os marcadores psíquicos e culturais do preconceito (ideologia; racionalidade tecnológica e narcisismo). Estes dois capítulos já foram analisados pela orientadora e estão em sua última fase de elaboração antes da qualificação (a correção). O terceiro e último capítulo trata do papel formativo da escola e do enfrentamento e resistência ao bullying. Abordamos a importância e o caráter contraditório do esclarecimento para a emancipação. Discutimos, finalmente, a escola como espaço de

---

<sup>9</sup> “A experiência é um processo auto reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua "objetividade". Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação” (MAAR, W. L. In: ADORNO, 2003).

resistência à barbárie, a questão da inclusão<sup>10</sup> (contato e experiência) e os elementos de combate (frieza, segregação e marginalização). Este capítulo está em fase de elaboração e apreciação da orientadora.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. 2. ed. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CROCHÍK, José Leon; CASCO, Ricardo; CERON, Mariane; CATANZARO, Fabiana Olivieri. **Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva**. Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso), v. 26, p. 123-132, 2009.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e inclusão**. Webmosaica, v. 3, n. 1, p. 32-42, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito**. Revista Psicologia Política (Impresso), São Paulo, v. 1, n.1, p. 67-99, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CNPq, 2011c.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**. 6ª edição. Campinas-SP: Verus, 2011.

GUIMARÃES, Ged. O trabalho e o tempo na escola e na educação. In COELHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 35. ed. Trad. Maria Tereza Teixeira; Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LOPES NETO, Aramis Antônio. **Bullying, saber evitar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e cyberbullying**, o que fazemos com o que fazem conosco? São Paulo Moderna, 2011.

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying, mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

---

<sup>10</sup> Crochík (2011a) determina a oposição entre sentido e significado entre inclusão e preconceito. Desta forma, a inclusão no ambiente escolar é uma condição de esclarecimento emancipatório. O contato e a experiência estabelecidos pela inclusão são, ainda que não definitivos, mecanismos de enfrentamento e resistência à frieza, segregação e marginalização.